Jurjo Torres

El curriculum oculto

OCTAVA EDICIÓN

Morata

Colección: PEDAGOGIA
Manuales

JURJO TORRES SANTOMÉ

El curriculum oculto

Sexta edición

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID

El curriculum oculto

Por

Jurjo TORRES SANTOMÉ

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de A Coruña

© Jurjo TORRES SANTOMÉ

Primera edición: Febrero 1991
Reimpresión: Diciembre 1991
Reimpresión: Noviembre 1992
Reimpresión: Mayo 1994
Reimpresión: Enero 1996
Reimpresión: Julio 1998

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

e-mail: morata@infornet.es
dirección en internet: http://www.edmorata.es

© EDICIONES MORATA, S. L. (1998)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-25.934-1998
ISBN: 84-7112-351-7

Compuesto por C & D
Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: Closas-Orcoyen. Paracuellos del Jarama (Madrid)

Cuadro de la cubierta: Un *meeting* por Marie Bashkirtseff

CONTENIDO

Págs.

INTRODUCCION 9

CAPITULO PRIMERO: **El *curriculum* y la ideología** 13
Ideología y poder, 15.

CAPITULO II: **Legitimación y discurso científico en educación** 22

CAPITULO III: **Prácticas tecnocráticas en la escuela y poder** 33
Los exámenes como control reorientador y vigilancia de lo «legítimo», 44.

CAPITULO IV: **Las teorías de la reproducción** 49
La reproducción social, 56.—*La teoría de la correspondencia,* 60.—Las rutinas de la vida cotidiana en las aulas y su significado, 76.—*La reproducción cultural,* 88.—La reproducción cultural y la cultura en los textos escolares, 98.

CAPITULO V: **Las teorías de la producción y la posibilidad de prácticas contrahegemónicas** 113
La cultura de lo femenino, 134.

CAPITULO VI: **La discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles** 151
Ser alumna tiene riesgos, 153.—La reflexión como estrategia, 162.

CAPITULO VII: **La discriminación racista en el sistema educativo** 164

CAPITULO VIII: **La descualificación y recualificación del profesorado** .. 176
La necesidad de una revaloración del profesorado, 177.—*La feminización del profesorado de Educación Infantil y EGB,* 178.—*Los procesos de descualificación, recualificación e intensificación,* 187.—*La dinámica de resistencia de profesoras y profesores,* 191.—*La formación del profesorado y el cuerpo único docente,* 194.

CAPITULO IX: **El *curriculum* y la educación de los ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática** 198

BIBLIOGRAFIA 211

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERES 218

A HOKI, mi hija y «colaboradora» en la búsqueda de los significados de lo que acontece en las aulas, y a quien le preocupa que se divulgue lo que sucede en su clase, por lo que pueda pasar.

Introducción

«¡Nunca tuve la ocasión de aprender esa asignatura!» continuó la Tortuga Artificial con un suspiro. «Solamente me permitieron seguir los cursos ordinarios».
«¿Y en qué consistía?», preguntó Alicia.
«Pues nos enseñaban a beber y escupir, naturalmente, para empezar», replicó la Tortuga Artificial, y «luego las diversas ramas de la Aritmética: a fumar y a reptar, y también la feificación y la dimisión».

Lewis CARROLL
Alicia en el país de las maravillas

La reflexión sobre el sistema educativo y sobre lo que son las cotidianidades de las aulas es una tarea compleja y, por supuesto, polémica. Nuestro sistema educativo tiene una larga tradición de abandono por parte de los poderes públicos y es ahora, en los momentos en que los desajustes entre lo que las instituciones escolares ofrecen y lo que la sociedad demanda son más chirriantes, cuando es necesario realizar diagnósticos más precisos que faciliten la comprensión de los porqués del estado actual de la educación y, de este modo, tomar las medidas más convenientes para su corrección.

En muchas ocasiones cuando un grupo de enseñantes intenta averiguar qué es lo que verdaderamente sucede en el interior de un centro educativo, es probable que esa situación de indagación llegue a asemejarse a la de la persona que se encuentra en la selva a medianoche sosteniendo una antorcha, por utilizar el símil de John HOLT. Mueve la antorcha con objeto de ver, pero al fulgor de ésta las criaturas se comportan de distinto modo que en la oscuridad. Tampoco las profesoras y profesores tienen posibilidades de saber mucho del alumnado si lo contemplan sólo

como elemento del proceso docente y sólo cuando los muchachos y muchachas advierten que se les estudia. Es preciso que en la investigación sobre el *curriculum* que se desarrolla en las aulas se utilicen metodologías más etnográficas y participantes, junto a marcos de análisis más amplios, en los que se tengan en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en otras esferas de la sociedad, de esta manera podremos captar más fácilmente las conexiones entre el *curriculum* explícito y oculto de la institución escolar y las producciones económicas, culturales y políticas.

Esta obra pretende concitar la reflexión sobre aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas a los que se presta menos atención: buscar el significado social y los efectos *no previstos* de las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y alumnas y el propio profesorado.

La reflexión acerca del *Curriculum Oculto* es algo que no necesita mayores justificaciones. Desde hace un par de décadas se le viene otorgando en la literatura especializada una importancia decisiva. Este *curriculum* juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes. Esta faceta de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo sobre lo que es habitual insistir de manera especial desde la aparición y desarrollo de lo que se viene llamando las Teorías de la Reproducción. Sin embargo este *corpus* teórico —que apenas logró calar nada más que en un sector muy pequeño del profesorado español, aunque eso sí, muy activo— puede llegar a generar un significativo pesimismo acerca de la contribución de las escuelas e instituciones educativas en general, a la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad en la que la institución escolar está inserta.

De alguna forma, también entre las capas de la sociedad más desfavorecidas se extendió la idea de que esa igualdad de oportunidades de la que tanto se habla no deja de ser un intento de autoengaño. La mayoría de las veces sólo se recurre a ella como *slogan* vacío de contenido, una especie de frase hecha. Muchos de los análisis realizados desde perspectivas de izquierda tienen también su grado de responsabilidad, al negar la posibilidad de que las instituciones escolares, de que el trabajo cotidiano en los centros y en las aulas, pueda realmente influir en la mejora de las condiciones sociales, culturales y económicas de la comunidad y, por consiguiente, de los ciudadanos y ciudadanas que pasan gran parte de su tiempo en estas instituciones, y además de manera obligatoria.

Esta filosofía de la educación, con fuerte énfasis en la reproducción de las actuales condiciones de vida, viene condicionando la mayoría de los análisis que acostumbran a realizarse sobre las posibilidades emancipadoras de los distintos *curricula*.

No obstante, en estos momentos la investigación etnográfica y marcos teóricos más adecuados nos permiten ver con mayor claridad lo que

realmente sucede en el interior de ese nicho ecológico que son los centros escolares. Esto nos facilita el reinterpretar todo lo que allí acontece y subrayar las posibilidades de desarrollar prácticas educativas comprometidas con la defensa de una sociedad más justa, más democrática y, por tanto, más libre.

Para ello es necesario que en las instituciones escolares, las profesoras y profesores, como intelectuales comprometidos, generen un clima de reflexión y debate sincero, sin temores ni disimulos, acerca del porqué de los contenidos culturales con los que trabajan y cómo lo hacen; sobre qué dimensiones de la realidad, con qué fuentes y con qué metodología facilitamos la reflexión de nuestros alumnos y alumnas, les permitimos comprender su realidad y les capacitamos para seguir analizando y poder intervenir solidaria, democrática y eficazmente en las diversas esferas de la vida en su comunidad.

En esta obra pretendo incorporar un marco conceptual deudor de posiciones filosóficas vinculadas a la Teoría Crítica que arranca de la Escuela de Frankfurt, de la sociología del conocimiento y de las perspectivas que ofrecen las teorías reconstruccionistas del *curriculum.* De este modo, trato de presentar nuevos puntos de vista e interpretaciones acerca de lo que realmente ocurre cuando planificamos, desarrollamos y evaluamos la práctica escolar.

Existe además una preocupación explícita por abrir puertas que conduzcan hacia políticas y prácticas educativas más optimistas y democráticas, que atiendan a la diversidad que manifiesta nuestra infancia y nuestra juventud y tratar, por consiguiente, de contribuir a evitar la segregación y la marginación tanto dentro como fuera de las instituciones docentes.

El mundo de las profesoras y profesores está comenzando, poco a poco, a preocuparse por la reflexión sobre el *curriculum* y sus efectos. Sus urgencias por la praxis del día a día les llevan, muchas veces, a descuidar su formación más teórica lo que, por consiguiente, produce, en bastantes ocasiones, una práctica más rutinaria y robotizada y, al mismo tiempo, hace difícil que se generen auténticos cambios e innovaciones en este ámbito. Es obvio que tratar de culpar al profesorado sería caer en un análisis excesivamente superficial. Un colectivo al que, en la práctica, continuamente se le vinieron negando posibilidades de formación y actualización. Ya sea ofreciéndole unos discursos teóricos totalmente desfasados y poniéndole en contacto con prácticas poco estimulantes, ya estableciéndole una jornada laboral en la que no existen posibilidades de tiempo para la actualización, ni para una auténtica planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de lo que día a día sucede en los centros y aulas escolares.

El trabajo práctico, cuando no existe reflexión, suele estar dirigido, en gran parte, por la costumbre, la tradición y la rutina y, a veces, algún grado de coerción, especialmente si está sujeto a los imperativos de los libros de texto.

En un momento histórico en el que la palabra que más veces se utiliza en los discursos de política educativa y en las propuestas de renovación pedagógica es la de *reforma,* no podemos dejar pasar la oportunidad histórica de exigir de la Administración Educativa la creación de las condiciones que permitan mejorar la calidad de nuestro sistema educativo.

La formación del profesorado y el establecimiento de una jornada laboral menos agobiante, son dos de las condiciones de las que va a depender, en gran medida, el que éste pueda convertirse también en investigador, tal como lo concibe hoy la pedagogía heredera del legado de Lawrence STENHOUSE.

Con esta obra pretendo contribuir a avivar la preocupación, el interés y, por descontado, el debate por aquellas dimensiones del *curriculum* más difíciles de percibir, pero que están presentes, querámoslo o no, en toda intervención educativa.

Quisiera agradecer la colaboración de todas las personas con las que he tenido posibilidad de contrastar y aclarar mis ideas. En todos los cursos y seminarios en los que tomo parte siempre existen profesoras y profesores que, con sus preguntas o comentarios, me fuerzan a caer en la cuenta de cuestiones a las que apenas venía prestando atención, o me obligan a modificar mi pensamiento. De algunas de estas personas conozco sus nombres, de otras los ignoro y, al mismo tiempo, lo lamento. Hacer ahora una enumeración de estas colaboraciones sería algo prolijo y siempre correría el riesgo de olvidarme de muchos nombres. Sin embargo, sí me gustaría agraceder de manera explícita a todos los Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado la labor que, especialmente en los años duros, se empeñaron en realizar y en la que todavía siguen muchos de ellos. La participación en sus dinámicas de formación siempre me sirve de gran ayuda.

Asimismo deseo manifestar mi gratitud a Ediciones Morata y, de manera especial a Florentina Gómez Morata por la fe que depositó en mí y de la que es una prueba esta publicación.

CAPITULO PRIMERO

El *curriculum* y la ideología

Todos los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre la base de líneas de argumentación que tienden a oscilar entre dos polos discursivos, por una parte las que defienden que la educación es una de las vías privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resiente el modelo socioeconómico y cultural vigente y, por otra, las que sostienen que las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedad de los que venimos participando. Los primeros discursos no se plantean llegar, a través del sistema educativo, a otro modelo de sociedad; no buscan una alteración de las relaciones que, en un determinado momento histórico, mantienen las actuales clases y grupos sociales; no intentan que se modifiquen de una manera importante las actuales relaciones económicas, culturales, políticas. Sin embargo, las propuestas del segundo polo discursivo van precisamente en esta última dirección.

Los sistemas educativos y, por tanto, las instituciones educativas guardan siempre una relación estrecha con otras esferas de la sociedad. Lo que en cada una de ellas sucede repercute, con mayor o menor intensidad, en las demás. De ahí que, a la hora de reflexionar sobre la política educativa, sobre las instituciones escolares y los *curricula* que planifican y desarrollan, sea necesario contemplarlos desde ópticas que van más allá de los estrechos límites de las aulas. La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco sociohistórico concreto en el que cobra auténtico significado.

Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo. En él los distintos intereses van a tratar de hacerse valer, de alcanzar algún grado de legitimidad, pero también las contradicciones que día a día generan los modelos de relaciones laborales e intercambio, la producción cultural y el debate político van a tener algún reflejo en las instituciones y aulas escolares.

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación.

El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias estarán encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación; una organización formal de la escolarización, especialmente la considerada como obligatoria, en la que todos los alumnos y alumnas tienen las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, y además se les ofrece lo mismo; y un «folclore de fuerte individualismo» que viene a propagar el mensaje siguiente: quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito (POPKEWITZ, TH, S., 1987, p. IX).

Sin embargo, olvidamos en muchas ocasiones, que el sistema educativo y, por tanto, las instituciones escolares son una construcción social e histórica. La presión de los grupos e ideologías más conservadoras, sin embargo, intenta hacernos partícipes de la idea de la inevitabilidad, perennialismo y ahistoricismo de todo aquello que juega en favor de sus necesidades e intereses.

Las prácticas escolares tal como se vienen realizando en las últimas décadas, salvo raras excepciones, acostumbran a regirse por el esquema simplista de un profesorado que sabe mucho y un alumnado que apenas sabe nada y que, por consiguiente, necesita aprender mediante la enseñanza toda una serie de asignaturas con nombres como matemáticas, geografía e historia, lenguaje, o educación física. Todo ello acompañado de una estrategia metodológica muy condicionada por recursos didácticos como los libros de texto, así como de un sistema de evaluación reducido casi exclusivamente a lo que conocemos como exámenes que avalan ante el resto de la sociedad los méritos y deméritos alcanzados por el alumno. Un modelo donde no se acostumbra a cuestionar de forma explícita otras posibles responsabilidades que no sean las del propio estudiante; que olvida, por ejemplo, interrogarse acerca de cuáles son las obligaciones de la Administración, del centro docento e, incluso, del propio profesorado en el resultado de lo que acontece dentro de las aulas. Un modelo sustentador de una escuela donde cada estudiante debe autorreconocerse como ignorante y, por tanto, a quien se le niega la capacidad o posibilidad de *negociar democráticamente* lo que se le ofrece

etiquetado como de interés para cada persona a título individual y para toda la sociedad, según llega a decirse.

Pero la vivencia de este modelo educativo no significa que sea el único posible, ni supone que siempre fuese de esa manera o que vaya a continuar igual durante mucho más tiempo. Como cualquier otro modelo, se ha desarrollado en una época histórica concreta; sus peculiaridades y características específicas, responden a circunstancias culturales, económicas y políticas de otros momentos de la historia de la humanidad.

La institucionalización de la educación, tal como en la actualidad acostumbra a plasmarse, tiene en realidad una tradición histórica muy corta. Cualquier investigación histórica puede establecer rápidamente sus conexiones con la llamada revolución industrial. Ello significa que entre sus funciones principales estará la de satisfacer las necesidades e intereses de los grupos que promovieron ese modelo de industrialización.

Olvidarse de reflexionar el presente desde la historia es un peligro que transporta de un modo oculto el mensaje de la inevitabilidad y la imposibilidad de transformar la realidad. Esto supone también, por consiguiente, una pérdida de confianza en el ser humano como controlador y definidor de su destino. O, lo que es lo mismo, aceptar de forma irremediable que los que siempre se benefician de algo en la actualidad lo seguirán haciendo en el futuro y viceversa, que los desfavorecidos de hoy son los mismos que los de ayer y los de mañana.

Los grupos sociales y gobiernos conservadores y tecnocráticos van a intentar en todo momento favorecer la creación y recreación de un discurso científico e ideológico que justifique y legitime la necesidad de su destino como grupo dirigente. Por lo mismo, a la hora de proponer y razonar sus modelos educativos tratarán de elaborar todo un marco teórico y unos prototipos de prácticas que nunca lleguen a alterar de forma sustancial el mantenimiento de las actuales estructuras de esa sociedad.

Las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, etc., todas aquellas disciplinas que inciden en las prácticas y políticas de educación pensadas, planificadas o avaladas por gobiernos y/o grupos conservadores y tecnocráticos, hacen así acto de presentación bajo la máscara del desinterés y en defensa de una eficiencia decidida *a priori* sólo por algunos grupos sociales, aquellos que detentan el poder, fundamentalmente el económico.

Ideología y poder

El concepto de ideología es quizá uno de los conceptos más polémicos en el ámbito de las ciencias sociales. Este es un término acuñado inmediatamente de producirse la Revolución Francesa, en 1797. Su creador fue Antoine DESTUTT DE TRACY, uno de los responsables del Instituto de Francia, entidad que tenía como misión difundir los ideales del Iluminismo. En su obra *Elements d'Ideologia,* escrita entre 1801 y 1815, propone

la necesidad de una nueva ciencia de las ideas, una «ideo-logía», que sería la base de todas las demás ciencias. La necesidad de este nuevo concepto corre parejo a la de explicar la forma como se construyen nuestras ideas. Frente a concepciones innatistas de las ideas como las que la religión, principalmente, venía defendiendo, ahora el concepto ideología se proponía facilitar otra clase de explicaciones de corte no determinista.

A. DESTUTT DE TRACY defiende que nuestras ideas están basadas en sensaciones físicas, por lo que pueden ser estudiadas de manera empírica con los métodos propios de la ciencia, con lo cual los sesgos y prejuicios podrían ser eliminados. Mediante la investigación es como podemos llegar a saber que esas ideas tienen un origen en las necesidades y deseos del ser humano. Esas necesidades y, en consecuencia, esas ideas deberán constituir el fundamento de la estructura de las leyes reguladoras de la sociedad.

Aunque en un principio el propio Napoleón aparece como patrocinador de este Instituto de Francia, pronto se desmarca de él y considera de manera peyorativa esta nueva ciencia de la ideología. Así, por ejemplo, no dudará en culpar a la ideología de su retirada rusa. Los ideólogos, según Napoleón, son todos aquellos intelectuales que no avalan sus planes políticos y que carecen de sentido realista y práctico; en el fondo, ideología son las opiniones que defienden los adversarios.

La filosofía alemana se va a dedicar también a profundizar ampliamente en este concepto. Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, explica cómo las ideas dominantes en una determinada época son relativas, en cuanto dependen de situaciones históricas y, como éstas, están sujetas a modificaciones. Karl MARX, como discípulo de G. HEGEL, va a poner un especial énfasis en demostrar que las ideas sociales y políticas se transforman dependiendo de las dinámicas que promueven las relaciones entre las clases sociales de cada sociedad.

La definición de la ideología ha hecho correr ríos de tinta desde A. DESTUTT DE TRACY. Casi todos los filósofos, en mayor o menor medida, se vienen esforzando por pulir o elaborar una definición de ideología.

Desde un principio, este concepto va a recibir significaciones muy diversas, desde quienes le otorgan una valoración negativa, capaz de deformar la realidad y crear una falsa conciencia, hasta los que le dan un significado más positivo.

En nuestro siglo, diversos fenómenos históricos van a ser utilizados para favorecer un descrédito de este concepto, especialmente el genocidio y la destrucción a que dio origen el movimiento nazi, las ideologías fascistas italiana y española, los excesos del estalinismo, ciertas características de los partidos comunistas de los países del Este, etc. De alguna forma se quiso asociar el término ideología con la irracionalidad y el dogmatismo que acompañaba a los fenómenos que acabamos de citar. De ahí que incluso algunos pensadores, curiosamente de corte muy conservador, llegasen a hablar del «final de las ideologías».

Si por ideología se entiende el conjunto de ideas y de representaciones que se imponen a las personas como verdades absolutas, produciendo un autoengaño, una ocultación en su pensamiento y formas de actuar, es claro que esta concepción negativa de las ideologías, si no está muerta ya, debería estarlo.

De todos modos, los certificados sobre el fin de las ideologías fueron duramente contestados. En todas las sociedades democráticas la existencia de partidos políticos, sindicatos y asociaciones pone día a día de manifiesto la realidad de las ideologías, pero en su dimensión positiva.

La función de la ideología en la sociedad humana se concentra principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones.

Las *ideologías* —siguiendo a Göran THERBORN— someten y cualifican a los sujetos diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos con:

1. *Lo que existe,* y su corolario, lo que no existe; es decir, contribuyen a hacernos conscientes de la idea de quiénes somos, qué es el mundo y cómo son la naturaleza, la sociedad, los hombres y las mujeres.
2. *Lo que es bueno,* correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios. Esto ayuda, por consiguiente, a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones.
3. *Lo que es posible* e imposible. Conociendo ambas dimensiones definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles. (THERBORN, G., 1987, pp. 15-16).

El discurso del mantenimiento de una sociedad, de defensa del orden establecido juega, por tanto, con estas tres dimensiones del proceso ideológico. En función de ellas, los intelectuales orgánicos al servicio de un determinado modelo social pueden elaborar diversas modalidades de discurso:

A) En primer lugar pueden concentrarse en subrayar únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante; o bien pueden dedicarse a negar lo existente, por ejemplo, tratando de convencer a sus destinatarios de que no existe la pobreza, o el SIDA, o que la lucha de clases es ya algo irreal, o, circunscribiéndonos al terreno educativo, que no hay fracaso escolar o que no existen otras asignaturas, ni contenidos, ni metodologías de enseñanza-aprendizaje diferentes de las ofertadas por una institución escolar concreta, etc.

B) Dado que, en muchas ocasiones, la realidad es difícil de ocultar, se puede optar por una segunda vía, la de disfrazar esa realidad «negativa» etiquetándola de tal forma que porporcione alguna razón explicativa en la que la culpa sea únicamente de esa misma

realidad. Así, por ejemplo, se llega a explicar que los obreros trabajan donde trabajan, y viven dónde y cómo viven porque en su juventud fueron unos vagos y vividores; o que los alumnos, debido a su falta de atención o a que son charlatanes impenitentes, fracasan en la escuela o en una determinada área de conocimiento y experiencia. En esta modalidad discursiva son siempre los propios obreros, alumnos, etc., considerados individualmente, los únicos responsables de su destino.

C) Pero también en muchas ocasiones la existencia de injusticias, de situaciones discriminatorias, puede ser prácticamente imposible de ocultar. En una coyuntura similar, una tercera opción consiste en defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, la imposibilidad de un cambio distinto al proyectado, o en tratar de convencer a esa sociedad de que por el momento no es posible modificar ese estado de cosas, en un intento de aparcar la solución de tales injusticias para un futuro que siempre será futuro. Por ejemplo, justificar la dificultad de transformar las leyes sobre el *apartheid* en Sudáfrica, porque eso significa violar el derecho constitucional, por lo que es necesario introducir antes otros cambios, practicando así una política de permanente dilación. O, situándonos de nuevo en el ámbito educativo, manifestando, por ejemplo, que no es posible atender a las demandas de equiparación salarial de los profesores con el resto de funcionarios de la Administración, porque hay que realizar los estudios convenientes acerca de su posibilidad, o porque detrás de los profesores vendrán otros colectivos solicitando mejoras, o sobre la base de que el Estado no tiene tanto dinero, etc.

La línea argumental en esta tercera coyuntura gira alrededor de la imposibilidad de modificar la realidad problemática, aduciendo, por ejemplo, razones tales como que es necesario disponer de cierto tiempo para pensar bien la situación, o las ventajas de sacrificarse ahora con las miras puestas en un futuro próspero, etc., no obstante la intención oculta es la de «que la marea vaya bajando». El miedo y la resignación serán los dos ejes entre los que se moverá el discurso de justificación acerca de lo que es posible.

La ideología traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero siendo al mismo tiempo conscientes de que esta concepción del mundo es una construcción sociohistórica y que, por consiguiente, es relativa, parcial y necesita de una reelaboración permanente, para evitar caer en un absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y mujeres.

Cualquier filosofía y toda sociedad democrática, necesita ser consciente de que hay ideologías y que es preciso conocer cómo explican la realidad. Es también conveniente saber que cada ideología tiene, por así decirlo, sus liturgias, sus técnicas y sus tácticas.

La ideología se manifiesta tanto en las ideas como en las prácticas de las personas, no es un concepto de uso restringido a los estudios de corrientes filosóficas o a la reflexión más o menos abstracta.

Esta concepción del mundo que traduce la ideología dota a los ciudadanos y ciudanas que la comparten de un sentido de pertenencia e identidad, les hace conscientes de las posibilidades y limitaciones de sus actos, estructura y normaliza sus deseos y, al mismo tiempo, proporciona una explicación de las transformaciones y de las consecuencias de los cambios. La ideología implica asunciones sobre el propio ser individual y su relación con otros colectivos humanos y con la sociedad en general. Este significado del concepto de ideología permite «la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación» (KEMMIS, S., 1988, p. 116), que en el caso de no ser conscientes de su relativismo, de la relación dialéctica entre la conciencia individual y las estructuras sociales, pueden funcionar como cosmovisiones creadoras de conductas irracionales y promotoras de alienación. Esto significa que cada ideología puede llegar incluso a crear entre los miembros que la comparten una especie de «sentido común» que, a su vez, tiene una traslación a la práctica a través de sus comportamientos individuales o colectivos.

Antonio GRAMSCI utiliza el concepto de *hegemonía ideológica* para profundizar en este último matiz; para comprender la unidad existente en toda formación social concreta. Éste considera que la ideología dominante en una situación histórica y social puede llegar a organizar las rutinas y significados del llamado «sentido común». Lo que quiere decir que esa ideología impone a sus seguidores unos significados y posibilidades de acción de manera sutil, de tal modo que incluso formas de organización y de actuación de una sociedad que contribuyen a mantener situaciones de injusticia, llegan a ser percibidas como inevitables, naturales, sin posibilidad de modificación.

La dominación de una clase sobre otra se produce de una manera más eficaz cuando se lleva a cabo a través de un proceso de hegemonía ideológica, mediante la creación de esta conciencia y de un consentimiento espontáneo en los miembros de la clase social sometida, sirviéndose para ello del apoyo que le brinda su control del Estado. La misión de esta hegemonía es la de reproducir en el plano ideológico las condiciones para la dominación de clase y la perpetuación de las relaciones sociales de producción y distribución.

Antonio GRAMSCI llega a distinguir tres momentos en el desarrollo de la hegemonía ideológica. El primero es la fase estrictamente económica, en la que los intelectuales orgánicos exponen los intereses de su clase. En el segundo momento, el político-económico, más o menos la totalidad de las clases apoya las exigencias de la economía. Y el tercero, la etapa hegemónica que implica que los objetivos económicos, políticos y morales de una clase concreta son asumidos por todas las restantes clases y grupos sociales y se utilizan por parte del Estado para determi-

nar modelos de actuación y de relaciones de producción y distribución acordes con tales objetivos (GRAMSCI, A., 1981).

Este concepto de hegemonía ideológica no significa que las clases y grupos sociales no dominantes estén totalmente manipulados, sin posibilidad de generar una contrahegemonía. Más bien lo contrario, la hegemonía puede ser contenida y rechazada, tal como A. GRAMSCI subrayó, «por medio de las tendencias compensadoras producidas por la posición estructural de la clase obrera en el proceso de trabajo y en los demás procesos» (SHARP, R., 1988, p. 96). Las contradicciones capaces de poner en cuestión ese sentido común surgen, fundamentalmente, en la medida en que las relaciones sociales que se establecen en el interior de las familias, de las instituciones escolares, de las asociaciones locales, sindicales, políticas, etc., en las que participan los ciudadanos y ciudadanas son muy distintas a las existentes en los lugares de trabajo.

Las ideologías no son algo estático o permanente, ni tampoco funcionan de una manera automática, mecánica, sin ningún tipo de fisuras. Establecer que las ideologías actúan homogéneamente, no es sino una forma de escapismo y fatalismo en la que éstas se nos presentan como elaboradas por una especie de seres suprahumanos o mentes terrestres muy privilegiadas y que nos ofrecen a los demás seres inferiores para que las examinemos, aceptemos o rechacemos como si de un ofrecimiento de venta se tratase. De esta forma, nosotros podríamos elegirlas o no según nos gustasen más o menos, o nos favoreciesen en mayor o menor medida para posteriormente aplicar o «vestir» al estilo de una prenda de ropa que nos agrada y creemos que nos sienta bien y nos favorece.

Un repaso a cualquier historia de la ciencia y de la cultura nos posibilita saber, en seguida, que las ideologías funcionan en realidad un tanto «desordenadamente».

Averiguar cómo trabajan las ideologías en una determinada sociedad y en un momento histórico concreto requiere contemplarlas como «procesos sociales en curso» (THERBORN, G., 1987, p. 63). El estudio de las formas de actuación ideológicas, al ofrecernos distinta información acerca de cómo es y de qué forma funciona el mundo en el que nos desenvolvemos, quiénes, por qué y cómo somos, en qué grado y de qué manera podemos transformar la realidad, etc., podrá revelar la existencia de diversos modos alternativos de comprender y actuar; así como también brindarnos la comprensión de los enfrentamientos producidos entre ellas cuando sus diferencias son más o menos grandes.

La ideología que, en un momento histórico concreto, funciona como hegemónica, gradualmente va a ser reformulada o sustituida mediante la confrontación entre otras tradiciones intelectuales diferentes, los intelectuales orgánicos y la praxis de las fuerzas sociales ascendentes. La confrontación entre ideologías es, por consiguiente, una realidad. Pero, a su vez, cada una sufre transformaciones en algún grado en la medida que entre ellas coexisten, compiten y se enfrentan; del mismo modo, también van a superponerse, influirse y contaminarse unas a otras, en espe-

cial en las sociedades abiertas y complejas de nuestros días. Como subraya G. THERBORN, «una ideología de clase sólo existe en una pureza autosuficente como construcción analítica y, en forma elaborada, quizá como texto doctrinal» (THERBORN, G., 1987, p. 65).

Las ideologías se construyen, funcionan y se transmiten en situaciones sociales concretas, circunscritas en espacios ecológicos y tiempos específicos, mediante prácticas y medios de trabajo y de comunicación determinados. Es así como puede verse su grado de eficacia y la necesidad o no de su alteración, transformación o sustitución.

Uno de los errores en los que acostumbra a caer cierto pensamiento de izquierda es el de tratar de reducir el funcionamiento de las ideologías únicamente a unidades *discursivas*, entendiendo por tales, no sólo sus dimensiones textuales, sino también sus simbolismos, por ejemplo, las banderas y escudos, vestimentas uniformes, etc. En un modelo similar se olvida otra de las dimensiones decisivas y complementarias a la anterior, las prácticas y formas *no discursivas*, sus dimensiones prácticas.

El hecho de que las sociedades se caractericen por una determinada ideología predominante, una hegemonía ideológica, está manifestando el resultado de toda una serie de batallas libradas entre las diferentes clases o grupos sociales en momentos cruciales de crisis y contradicción. Su reproducción subsiguiente será fruto, en primer lugar, de la adecuada reproducción de tal ideología mediante discursos textuales y simbólicos, protegidos a su vez con todo un conjunto organizado de enunciados, proposiciones, clasificaciones, reglas y métodos que tratan de impedir posibles desviaciones, y, en segundo lugar, de sus prácticas y formas no discursivas coherentes con lo anterior.

En toda sociedad las clases sociales y/o grupos que detentan el poder tratan de imponer y legitimar su dominio y de organizar su reproducción mediante ambos tipos de discursos en los diferentes escenarios donde se desenvuelve la actividad humana, contando para ello con la ayuda imprescindible del Estado.

Uno de esos escenarios es la institución escolar, institución que Louis ALTHUSSER ha denominado como Aparato Ideológico de Estado, afirmando que «desempeña, en todos sus aspectos, la función dominante», de entre los restantes Aparatos Ideológicos de Estado (el religioso, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural).

CAPITULO II

Legitimación y discurso científico en educación

Los grupos que detentan el poder institucional, con el fin de asegurar su consolidación, continuamente elaboran una cubierta correlativa de legitimaciones extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretaciones, tanto cognitivas como normativas. Semejantes legitimaciones son las que se desea puedan aprender las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa dentro de los marcos del orden institucional. Para que dicha socialización sea más efectiva es necesario que las nuevas generaciones se vean obligadas a seguir las pautas que establece alguien con autoridad y a quien necesariamente deben obedecer; se acostumbra a recurrir para ello también a un cúmulo de medidas coercitivas las cuales, a ser posible, se suelen aplicar de manera selectiva.

Es analíticamente posible distinguir *diferentes niveles de legitimación,* aunque debemos tener siempre presente que, como es obvio, estos niveles van a funcionar en la realidad superponiéndose.

Un primer nivel es el de la legitimación incipiente que aparece tan pronto como se transmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana. Por ejemplo, la transmisión de un vocabulario de parentesco deja constancia ya de una estructura de parentesco. Este es un nivel todavía «pre-teórico», basado más en evidencias automáticas que fruto de un esfuerzo de reflexión. Las «explicaciones» legitimadoras fundamentales entran, por así decir, a formar parte del vocabulario que se posee y pueden tener asimismo repercusiones en los comportamientos de esas personas que lo utilizan. Un niño, por ejemplo, al que se informa que otra niña es su «prima» legitima esa misma relación de parentesco y, a partir de ahí, establece con ella contactos personales más apropiados. A este primer nivel corresponden todas las sencillas afirmaciones tradicionales referentes al «así se hacen las cosas», que son las primeras respuestas y generalmente más eficaces a los porqués del niño.

El segundo nivel de legitimación contiene proposiciones teóricas en forma rudimentaria. Acostumbran a ser esquemas explicativos sumamente pragmáticos y se relacionan directamente con acciones concretas. En este nivel son comunes los proverbios, las sentencias, las máximas morales, refranes, y también aquí podemos incluir las leyendas, cuentos populares y fábulas, que suelen transmitirse en forma poética.

El tercer nivel de legitimación corresponde a las teorías explícitas, en forma de un *corpus* de conocimiento diferenciado y que vienen a ser el fundamento en el que cada grupo institucional se apoya para poder justificarse. Estas legitimaciones proporcionan marcos de referencia bastante amplios para los comportamientos de los miembros que integran tales grupos. En razón de su complejidad y diferenciación, la transmisión y utilización de esos conocimientos y destrezas suele encomendarse a personal especializado y con dedicación exclusiva que utiliza para ello procedimientos formalizados de iniciación. De esta manera la legitimación comienza a trascender la aplicación pragmática y a convertirse en «teoría pura».

El cuarto nivel de legitimación lo constituyen los universos simbólicos. Son modelos teóricos que integran zonas de significado diferentes y abarcan todos los procesos que se desenvuelven en cada una de las instituciones existentes en una sociedad. De esta forma, la sociedad entera adquiere sentido. Los procesos simbólicos son procesos de significación que se refieren a realidades que trascienden las de la experiencia cotidiana; nos permiten ordenar la historia y ubicar todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. El universo simbólico se concibe como la matriz de *todos* los significados social y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de cada ser individual se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo (BERGER y LUCKMANN, TH., 1984, páginas 122 -125).

En todo este proceso de legitimación un papel crucial lo desempeñan el cuerpo de *especialistas*; es decir, aquellas personas poseedoras de conocimientos y destrezas especializadas y que todo el mundo reconoce como tales. Esta matización acerca del reconocimiento público es importante, pues es a estos especialistas a quienes es normal recurrir para solicitar ayuda y consejo, y a los que se les erige como fuente de legitimación pública para imponer o sancionar opciones concretas.

La legitimidad de especialista se adquiere en la medida en que se conocen y comparten las teorías y saberes especializados, luego de un proceso de aprendizaje controlado y evaluado por alguna institución autorizada. Cada sociedad a su vez no dudará en reforzar la autoridad de estas personas especialistas, si su trabajo puede ser rentabilizado por los grupos económicos, culturales y políticos dominantes. Diversas técnicas de intimidación, propaganda racional e irracional, mistificaciones y manipulaciones se irán desarrollando para mantener la especial autoridad social y cultural de las personas expertas (POPKEWITZ, Th., pp. 11-12).

Y, por el contrario, en la medida en que ese trabajo que desarrollan pueda ser sustituido o tenga posibilidades de alterar las actuales correlaciones de fuerza dentro de esa sociedad, en ese mismo grado se tenderá a silenciarlas y a desprofesionalizarlas.

Esta estrategia de legitimación fue empleada a fondo por los grupos sociales con poder económico, político y cultural para imponer sus visiones interesadas. De ahí el fuerte interés por reforzar el poder institucional de las escuelas científicas que bebían en el positivismo, «porque, según Jürgen HABERMAS, el positivismo es eso: el renegar de la reflexión» (HABERMAS, J. 1982, p. 9). Una concepción científica de estas características facilitaba el olvido o disimulaba los conflictos peculiares de una sociedad moderna que se estructura de acuerdo con un modelo de producción y distribución de corte capitalista, ya que permitía la construcción de discursos y prácticas que presuponían que el progreso y la armonía de una sociedad era únicamente fruto de los esfuerzos individuales.

Las funciones que se espera cumpla el sistema educativo giran en torno a la preparación de las personas más jóvenes para ser ciudadanas y ciu*dadanos activos, miembros solidarios y democráticos de y para una so*ciedad similar. Ésa es una afirmación que en la actualidad pienso que puede aceptar cualquier persona. Las discrepancias, y posiblemente muy grandes, vienen a la hora de profundizar y especificar algo más lo que con un enunciado como el citado queremos decir. Es así como surgen las diferentes filosofías y modelos educativos, sobre la base de interpretaciones y matizaciones específicas, con sus justificaciones correspondientes.

Cada modelo educativo, reflejo de una concreta interpretación del enunciado anterior, intenterá presentarse en público con una fundamentación lo suficientemente sólida como para que no produzca ninguna clase de rechazo.

Con esta finalidad, el discurso pedagógico periódicamente va echando mano de aquellas disciplinas, conceptos, metodologías, etc., que pueden llegar a dar una explicación adecuada tanto de los porqués de unas determinadas metas educativas, como de sus correspondientes estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, del conocimiento que se considera valioso y legítimo, etc.

De entre todas las ciencias que más influencia han tenido en la construcción e implementación de los diferentes *curricula* y, en general, en la elaboración de lo que hoy llamamos las ciencias de la educación, dos destacan particularmente: la psicología y la sociología, aunque con diferencias de incidencia muy a favor de la psicología.

La necesidad de una vinculación más o menos directa, incluso casi como ciencia fundamentante exclusiva, entre la psicología y el *curriculum* puede comprobarse a lo largo de la historia, a medida que la educación se va configurando como un campo científico.

Diversos personajes históricos, denominados en la actualidad clásicos, dedicaron un buen número de páginas a subrayar estas conexiones

y a destacar la importancia decisiva de la psicología, junto con otros campos del saber, como base para la construcción de las propuestas de intervención en educación. Es posible constatar en este sentido cómo ya Johann Friedrich HERBART (1776 - 1841), considerado el padre de la Pedagogía, declara que ésta, en cuanto ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. La filosofía nos mostraría las finalidades de la educación, mientras que deberá ser la psicología la que subraye los medios y los obstáculos.

Pero será prácticamente desde finales del siglo XIX hasta la actualidad cuando la psicología pasará a modelar decisivamente la teoría y la práctica curricular. Incluso surge dentro de la psicología una especialidad con la finalidad exclusiva de preocuparse de la aplicación de la psicología básica a la educación: la Psicología Educativa concebida como ciencia aplicada. En esta línea, una piedra fundacional clara es el libro que en 1903 publica Edward L. THORNDIKE, *Educational Psychology,* donde, influido por la mentalidad positivista de la que se comenzaba a hacer gala en la psicología, y ante una ciencia educativa alejada todavía en su práctica de tal filosofía, propugnará la necesidad de convertir en ciencia positiva tal ámbito educativo, sobre la base de derivar de la investigación psicológica de carácter experimental los principios que deberían gobernar la praxis educativa.

Unos años más tarde, en 1910, ve la luz el primer número de la revista *Journal of Educational Psychology* en Estados Unidos. Ya en su primer editorial se defiende la necesidad de una fusión entre «la ciencia de la psicología y el arte de la enseñanza», al tiempo que sigue reiterándose la necesidad de afrontar la investigación sobre el aprendizaje escolar mediante el uso del método experimental.

A partir de ese momento, se propaga por todo el mundo la necesidad de que los resultados de las investigaciones psicológicas sean tenidos muy directamente en cuenta en todos los procesos de educación.

Incluso podemos constatar cómo cada paradigma o corriente psicológica rápidamente se interesa por sus derivaciones al ámbito educativo. Serán los propios psicólogos los que, en la mayoría de las ocasiones, se preocupen de poner en práctica tal o cual psicología, cayendo en la práctica totalidad de los casos en un peligroso y no fructífero reduccionismo.

En el fondo, lo que se intentaba era una «sacralización» del conocimiento psicológico, especialmente de aquel que hundía sus raíces en el positivismo más duro. Se buscaba un conocimiento «serio», con el suficiente prestigio, no molesto para las estructuras del poder establecido y que le ayudase a éste a informar «objetivamente» de qué modo una sociedad puede ser dirigida y funcionar.

En la psicología, tanto en su rama educativa como en la social, son abundantes los discursos articulados en torno a visiones idealistas y personalistas. En esta línea, suelen subrayarse las dimensiones normativas de los comportamientos y las relaciones sociales como interpersonales, pero desde ópticas que las descontextualizan y omitiendo, por tanto, sus

dimensiones históricas y socioculturales. De este modo, tiende a oscurecerse la génesis de tales comportamientos, circunscribiéndose al ámbito de lo individual o, todo lo más, interpersonal. Se ocultan o se niegan, en consecuencia, explicaciones de mayor alcance, o más conflictivas, como son el recurrir a conceptos de clase social, de relaciones de explotación económica y cultural, de discriminación sexista, etc. El lenguaje de la psicología que bebe en las fuentes del positivismo «creó un modo de razonar sobre las conductas sociales como tareas definidas para ser evaluadas en relación con atributos universales de individuos y nociones de eficiencia» (POPKEWITZ, TH, 1987, p. 16).

Lo mismo se puede aplicar a ciertas concepciones de la sociología especialmente aquellas obsesionadas en exceso con los conceptos de «rol» o papel como, por ejemplo, la sociología de Talcott PARSONS. Esta perspectiva sociológica, que incluso podríamos atrevernos a denominar como una especie de socio-psicología, se preocupa de estudiar los comportamientos del individuo y las relaciones interpersonales como condicionadas por las definiciones y atribuciones del rol, papel, que desarrollan. Olvidando, o no dando la debida importancia a otras posibles explicaciones que podrían llevar a planteamientos más conflictivos y problemáticos.

Este reduccionismo en el que acostumbra a caer la psicología en sus análisis aparece también argumentado ya con cierto peso a principios de este siglo. Una de las escuelas psicológicas de mayor peso en el presente siglo, el conductismo, tiene en este sentido la gran responsabilidad de haber contribuido a considerar al ser humano, como sujeto ahistórico y sin posibilidades de autonomía y libertad.

En 1912 sale a la luz la edición de *Essays in Radical Empirism,* de William JAMES, después de su muerte acaecida en 1910. En este volumen se hacen declaraciones programáticas como las siguientes: «Pienso que ahora ha llegado el momento de que la noción de conciencia-entidad sea rotunda y universalmente desechada». Con lo cual estamos ante una concepción de la persona que aporta una de las piedras necesarias para comenzar a recortar los ideales de autonomía y libertad que las revoluciones burguesas anteriores se habían esforzado en proclamar. Es también en este período histórico cuando hace su aparición la obra de Joan Broadus WATSON y la presentación en sociedad de lo que se denominará el conductismo. Este psicólogo que fundamenta su pensamiento, principalmente, en las investigaciones que realiza con animales, coopera en la elaboración de un marco teórico explicativo de la conducta al que no le preocupa lo que sucede en la mente del ser humano, sino exclusivamente la manera de excitar respuestas conductuales. J. B. WATSON parece como si quisiera asimilar el comportamiento humano a las respuestas irreflexivas de un autómata (STEINBERG, I. S., 1980, p. 17). La Escuela Funcionalista de Chicago, junto con el pragmatismo, así como su experiencia en el ámbito de la psicología animal, son los presupuestos que dan origen a este nuevo movimiento psicológico, el conductismo.

A. TILQUIN, tratando de condensar cuáles son los orígenes de esta psicología, escribirá que «el behaviorismo es el nieto de la biología darwiniana, el hijo del funcionalismo y de la psicología animal americana, el primo-hermano de los tests mentales» (TILQUIN, A., 1950, p. 41). En realidad, hay también una derivación del experimentalismo de Wilhelm WUNDT, como indican Julia VARELA y Fernando ALVAREZ-URIA, ya que a la conciencia que éste había atomizado y desmigajado, sólo podían responder dos opciones opuestas: la conciencia como un todo (alternativa adoptada por la *Gestalt*), y la supresión total de la conciencia (alternativa conductista de J. B. WATSON). En esta última perspectiva sólo caben los fenómenos experimentales susceptibles de verificación. Se parte de una concepción reflexológica del sistema nervioso en tanto que coordinador de estímulos y respuestas. La psicología se convierte en la ciencia de las conductas observables (VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F., 1986, p. 87) y la ingeniería de la conducta hace su entrada en escena.

La verdad pasa a considerarse y a definirse residiendo en los procedimientos de recogida de datos, y la atención se enfoca lejos de los horizontes sociales en los que el discurso se formó.

El reduccionismo psicologicista introduce el problema de la *reificación*. Lo que son esencialmente actividades humanas y sociales se considera que existen fuera de nuestra subjetividad, voluntad e historia.

La reificación es «una distorsión no dialéctica de la realidad social que oscurece el carácter de esta última como producción humana contínua, considerándola, en cambio, en categorías cosificadas, apropiadas sólo para el mundo de la naturaleza» (BERGER, P. y LUCKMANN, Th., 1984, p. 84). La reificación permite la aprehensión de fenómenos humanos considerándolos como si fueran objetos materiales; supone una concepción de los productos de la actividad humana como algo ajeno a la producción de ese hombre, verlos como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para la conciencia. En resumen, ver el mundo de un modo reificado es situarnos ante un mundo deshumanizado que el hombre experimenta como algo extraño, como algo sobre lo que no puede ejercer ningún tipo de control.

Coincidiendo temporalmente con este desarrollo de la psicología conductista, también en Estados Unidos, y desde el mundo de la producción empresarial, se producen innovaciones basadas en la filosofía del «pragmatismo» y reforzadoras de concepciones sociopolíticas burguesas, que tratarán asimismo de penetrar en el mundo de la educación institucional.

Una línea de investigación y aplicación al mundo del trabajo se pondrá de moda: la del *control científico de la producción*. De entre los conocimientos científicos disponibles serán seleccionados aquellos más acordes con los intereses del modo de producción capitalista. La obsesión por controlar los ritmos de trabajo en las fábricas, de crear e intro-

ducir fórmulas organizativas en la estructura de producción capaces de incrementar los niveles de acumulación y, por tanto, de lograr mayor rentabilidad, se benefició sustancialmente de la «nueva» psicología de carácter conductista.

Un nombre saltará a la historia de esta ingeniería científica de la conducta aplicada a la industria, el de Frederik Winslow TAYLOR. Éste tiene una idea muy clara de cómo lograr un crecimiento económico, y no circunscribiéndolo solamente al mundo del taller, sino a todos los sectores donde se desarrollen formas de trabajo, y por tanto también a la institución escolar. Una de las principales ideas tayloristas reviste la forma de un manifiesto: «La fuente de la riqueza no la constituye el dinero, sino el trabajo». De este axioma va a sacar consecuencias muy importantes, o más concretamente, fundamentará una teoría acerca del *«crecimiento»*. Su *leitmotiv* es que sólo un aumento de la productividad del trabajo puede favorecer el desarrollo de la acumulación del capital.

Con una lógica muy populista llegará a escribir afirmaciones como las siguientes: «Estos cambios (de la productividad) son los que interesan al pobre, los que le dan el más alto nivel de vida y transforman los objetos de lujo de una generación en objetos de primera necesidad para la siguiente». La defensa a ultranza de la idea de una *producción* y un *consumo de masas* es la dimensión oculta de ese crecimiento de la productividad y el sustrato del modelo económico capitalista.

La aplicación a gran escala de lo que él llama el *scientific management* «disminuiría los precios de coste en proporciones tales que nuestro mercado interior y exterior se vería considerablemente ampliado.... Se haría desaparecer así una de las causas esenciales de los períodos de subactividad, paro y pobreza.... De ese modo será posible pagar salarios más elevados y disminuir el número de horas de trabajo sin dejar por eso de mejorar las condiciones de trabajo y el *confort* de la casa».

Esta firme convicción es la que le da ánimos para oponerse de antemano a sus detractores. «Cualquiera que sea la oposición y de quienquiera que venga, cualesquiera que sean su forma y su importancia, todo dispositivo que permita economizar trabajo acabará imponiéndose; ése es un hecho histórico» (TAYLOR F. W., 1970).

La investigación llevada a cabo en laboratorios de la conducta acerca de temas como: los tiempos de reacción, ritmos de aprendizaje, estímulos conductuales, etc., serán el sustrato del modelo propuesto por F. W. TAYLOR.

Este investigador publica diversas obras de las cuales dos son fundamentales: una, *On the Art of Cutting Metals,* en 1906, donde expone los resultados de numerosos experimentos sobre el estudio del tiempo en las operaciones laborales, y otra en 1911, la obra estrella, *The principles of scientific management.*

Los fundamentos de lo que va a ser su propuesta de organización de la producción están ya expresados muy claramente en un párrafo de la primera de las obras citadas: «proponemos quitar de las manos de los

obreros todas las decisiones importantes y las programaciones que afectan de un modo vital a la producción del taller, para centralizarlas en unos pocos hombres, cada uno de los cuales estará específicamente adiestrado en la técnica de dar las necesarias disposiciones y de controlar que sean ejecutadas, mientras cada obrero tiene su función particular en la que es ciertamente hábil, y sin interferir en las funciones de los demás» (Cit. en RETHEL, A. S., 1980, p. 149). Su pretensión es la de transferir la habilidad y experiencia de los obreros artesanales de las industrias del metal con los que realiza sus experimentos, a los estamentos directivos de las empresas. Esto posibilitaría mecanizar muchas fases de la producción y de este modo se facilitaría el control sobre los trabajadores y trabajadoras.

Pero esta expropiación de los conocimientos y destrezas obreras permite, además, avanzar muy decisivamente en la línea de la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual. «Es también evidente que, en la mayoría de los casos, se necesita un tipo de hombre para estudiar y planificar un trabajo y otro completamente distinto para ejecutarlo» (TAYLOR, F. W., 1970, p. 53). Las funciones de pensar y decidir pasan a pertenecer al personal directivo y las de realizar las operaciones manuales, siguiendo las orientaciones que minuciosamente se detallan, al colectivo trabajador.

Las asociaciones y sindicatos obreros procuraban en todo momento tratar de mejorar sus condiciones de trabajo y beneficios, y la fuerza para lograr tales reivindicaciones se concentraba en el control que venían poseyendo de los conocimientos y destrezas necesarios para realizar su trabajo, y que éstos no podían ser fácilmente sustituibles por ninguna clase de artefactos o máquinas.

En la medida en que estos conocimientos ahora se les arrebatan y sólo disponen de su fuerza física, existen más posibilidades de control por parte de los empresarios. Pero el taylorismo va a ir incluso más allá, al tratar de justificar la eficacia de la producción por las características individuales de los trabajadores y trabajadoras. F. W. TAYLOR, no duda en criticar el trabajo en equipo como freno de la productividad, éste «hace descender la eficiencia de todos en lugar de elevarla» (TAYLOR, F. W., 1970, p. 89). Una vez más vemos cómo de lo que se trata es de aislar a la persona cuanto más mejor, para dejarla también más indefensa.

Este autor es consciente de que esta forma de organización va a llevar a actividades excesivamente rutinarias, despersonalizadoras, pero asegura asimismo que es el precio que hay que pagar si queremos incrementar la productividad y los beneficios. Implícitamente se coloca como principio básico a respetar que: el fin justifica los medios. En este caso, el fin de esta transformación del ser humano en robot se limitaría a un aumento de los salarios percibidos.

Este salario-recompensa se aplica siguiendo las recomendaciones de la psicología conductista, o sea «debe darse poco después de efectuado el trabajo», y siguiendo, asimismo, las recomendaciones de una psicolo-

gía individual diferencial que decía distinguir claramente entre capacidades masculinas y femeninas. Por consiguiente, también este *management* científico aconseja diferencias salariales entre hombres y mujeres. «Los caracteres más primarios, como los de las chicas... deben recibir un estímulo adecuado, ya sea bajo la forma de una atención personal por parte de los jefes, o teniendo a la vista lo que van ganando, hora por hora» (TAYLOR, F. W., 1970, p. 111).

El análisis de los tiempos y de los movimientos, eje central del *Scientific management,* aparece como la respuesta durante tanto tiempo buscada por los empresarios capitalistas para limitar y reducir la resistencia opuesta por el movimiento obrero, y, consiguientemente, asegurar una gran expansión de los mercados y mercancías.

Unos años después este sistema se ve completado con otra propuesta de organización de trabajo: la cadena de montaje, que representa uno de los ejemplos de mecanización más generalizados en la industria automovilística. Esta modalidad organizativa es lo que comúnmente conocemos como *fordismo,* debido a que el padre de esta idea es Henry FORD. La cadena de montaje parece representar la culminación de los sucesivos movimientos en favor de una *mecanización homogeneizadora.* El control de los trabajadores y trabajadoras sobre la producción era prácticamente nulo y el individualismo en el trabajo se aseguraba todavía más, al menos en teoría.

La experiencia práctica demostró, sin embargo, que la resistencia de los obreros y obreras para evitar su explotación no se dejó esperar. El incremento en los índices de afiliación sindical en esos momentos viene a poner de manifiesto el descontento del colectivo obrero. Análisis más profundos sobre la eficacia del taylorismo y el fordismo en esos momentos nos llevan a afirmar que «ni la organización científica del trabajo ni el fordismo representaron unas modificaciones cualitativas importantes del sistema de control directo hasta que, durante la parte final de la década de 1920 y los comienzos de la de 1930, comenzaron las exploraciones con nuevos métodos de control interno» (GORDON, D. M.; EDWARDS, R. y REICH, M., 1986, p. 190).

Para favorecer modalidades organizativas de trabajo tal como estos modelos proponen y conseguir un incremento de la productividad, el recurso de la fuerza, de la imposición, no era suficiente, se precisaba lograr antes una *aquiescencia* de los trabajadores y trabajadoras. Como Michael BUROWOY destaca, no pueden entenderse las actividades del taller y de la fábrica al margen del dominio político y el dominio ideológico de la organización de la producción (O'CONNOR, J., 1987, p. 145). Parecía ser una regla general que, cuanto más desarrollada era la capacitación de la persona trabajadora, cuanto más especializadas eran las tareas concretas de trabajo, y cuanto mayor era la unión entre el colectivo trabajador, más se necesitaba recurrir a mecanismos internos de control ideológico.

Lo que podemos denominar las ideologías humanistas fueron un punto de apoyo importante para lograr esta aquiescencia. Era preciso conven-

cer al colectivo trabajador de que eran personas, con sentimientos, seres sociables, con capacidad creativa, etc. Por tanto era preciso cuidar el tema de las relaciones humanas, buscar vías para que la creatividad de los trabajadores y trabajadoras pudiese ser compatible con la burocracia de los sistemas de producción capitalista.

Esta nueva concepción en pro de la *rentabilidad* de la actividad humana se verá apalancada con la, asimismo, nueva concepción de la psicología conductista a la que anteriormente nos referimos. Toda una serie de temas se convierten así en el centro de preocupaciones de estos nuevos «ingenieros de la conducta»: las investigaciones sobre los niveles y ritmos de fatiga, la división y fragmentación de los trabajos, los estímulos y el aprendizaje, la relación entre motivación y rendimiento, la adaptación del ser humano a su ambiente de trabajo, etc.

De este modo hace su entrada en escena la *Psicología industrial,* pero, eso sí, una psicología a las órdenes del empresariado, que entrará a jugar, pero con las cartas marcadas. Será uno de los recursos indispensables en el camino de tratar de conseguir la aquiescencia obrera. Estos psicólogos y psicólogas se preocuparon por tratar de humanizar los lugares de trabajo, por integrar e involucrar la personalidad de los obreros y obreras en los procesos de producción y distribución, de tal forma que el capital pudiera servirse de la movilización de las características individuales de estas personas para aumentar sus niveles de eficiencia y, por consiguiente, que las empresas viesen incrementada su producción.

Los cronómetros y la estandarización ergonómica de los tiempos y movimientos humanos (y por supuesto de los de las máquinas) se entrecruzarán con otra gran «escuela científica» inmediatamente anterior a ésta en el tiempo, coexistiendo ambas en muy buena armonía durante muchos años: la de la medida de la inteligencia y de las destrezas y habilidades humanas a través de los tests. Todo ello en pos de una misma meta: la orientación profesional (y escolar) y la selección científica de personal para una más eficaz producción e incremento del capital. Las aclamaciones internacionales que recibió esta filosofía taylorista dan fe de su importancia en cuanto a cambiar las posibilidades del circuito acumulativo. Era obvio que este apoyo que las ciencias positivas le prestaban permitía incrementar la producción y «convencer» a los trabajadores y trabajadoras de que esa era la única solución.

En palabras textuales de Robert CASTEL, «la primera edad de la psicología *científica,* por medio del laboratorio experimental y de sus aparatos técnicos, ha efectuado una extracción perfectamente cínica de conocimientos, al modo del colonialismo desenfrenado. El sujeto completamente despojado, perfectamente desarraigado, ha sido pesado, medido, analizado por todas partes; ni una sola de sus reacciones, salivaciones, expectoraciones, o excreciones ha escapado al frío ojo de la máquina que ha registrado, almacenado, y redistribuido estos datos (data). Este pillaje por parte de los hombres blancos del laboratorio ha constituido la *objetividad científica* de la psicología, de la que el conductismo es

el modelo» (CASTEL, R., 1980, p. 106). En este espacio perfectamente aséptico, según sus defensores, gracias a la deontología de la objetividad positivista, las exigencias de la productividad y de la racionalidad tecnocrática se convierten en auténticas dictaduras, en la apoyatura de un nuevo fascismo científico.

El discurso educativo oficial, por su parte, va a tomar buena nota de las propuestas de estas escuelas científicas y se esforzará en convertirlas en realidad. La aplicación de las recomendaciones de la psicología conductista y también de la filosofía taylorista y fordista se dejó notar muy llamativamente no sólo en la legislación educativa, sino: en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en la selección de los contenidos culturales que necesitan los futuros ciudadanos y ciudadanas y en las fórmulas organizativas que van a gobernar la vida en los centros escolares.

El sistema educativo se pone de forma manifiesta al servicio de un modelo de sociedad y de relaciones de producción, de circulación e intercambio definitivo en los términos eficientistas que venimos comentando.

CAPITULO III

Prácticas tecnocráticas en la escuela y poder

La historia de la educación desde que se generaliza a toda la población, puede ser releída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos, pese a la existencia de un discurso explícito que insiste, una y otra vez, en la educación como *única* solución a la que la sociedad puede recurrir para conseguir una sociedad más igualitaria. Si, después de ofrecer un puesto escolar a cada miembro de la sociedad, persisten las diferencias en cuanto que unos pueden completar todas las etapas que conlleva la obtención de un título en el sistema educativo y otros se ven forzados a abandonar antes o a obtener certificados sin valía real, la responsabilidad de este fracaso habrá que achacarla a diferencias constitutivas en cada persona a nivel individual y de las que la sociedad, o una forma de organización de esa sociedad, no tienen la culpa.

Las responsabilidades del fracaso escolar se localizan así fuera del control de las organizaciones existentes de la sociedad. Una vez que éste se certifica, a esa persona no le queda otra salida que la de aceptar tales insuficiencias y procurar sobrellevarlas lo mejor posible.

Ante una filosofía de fondo similar, la preocupación fundamental de los intelectuales orgánicos, al servicio de ese modelo específico de sociedad que consideran aceptable, es la de tratar de demostrar de una manera «científica» la existencia de esas capacidades individuales que facilitan el éxito escolar y el triunfo social. Los esfuerzos se concentran, por tanto, en el diseño y la construcción de instrumentos «objetivos», en la elaboración de discursos científicos que confirmen y convenzan a toda la población y a las personas interesadas de sus condicionamientos genéticos o, lo que es lo mismo, de sus posibilidades y limitaciones innatas para desempeñar puestos de trabajo y roles sociales.

Un concepto como el de inteligencia entra a desempeñar una función decisiva en esta labor de mistificación. En tanto que las posibilidades de la naturaleza humana se piensa que están predeterminadas en la herencia genética en bastante grado, a partir de este momento se vuelve prácticamente imposible poder delimitar en la actuación pedagógica lo que es fruto de un buen proyecto curricular y lo que es obra de la herencia genética. Sin embargo, a la hora de buscar las responsabilidades del éxito o del fracaso escolar, la opción más socorrida va a ser la segunda (con mayor énfasis si lo que hay que explicar es un fracaso). Inculcar en los alumnos y alumnas, así como en sus familias, la convicción de que cada ser humano, por naturaleza, viene ya condicionado, va a servir además para reforzar los sentimientos individualistas.

Si cada uno se debe a sí mismo el éxito y los reveses, es obvio que difícilmente podemos dirigir la mirada fuera de nosotros mismos y sugerir una modificación en las instituciones de enseñanza y, mucho menos, en otras estructuras sociales o en el sistema de relaciones laborales, en caso de que veamos que algunos chicos y chicas tienen verdaderas dificultades para salir airosos en las pruebas a que les somete el sistema educativo, y posteriormente para encontrar un puesto de trabajo digno.

Siguiendo esta lógica, una persona que no llega a obtener un título en el sistema de enseñanza, dadas las dificultades que encuentra, no está capacitada para ir con exigencias a la búsqueda de un puesto de trabajo y de un buen salario.

El sistema educativo acostumbra a pensarse partiendo de una determinada imagen de cómo son los niños y niñas, cómo se desarrollan, etc., de tal forma que todos aquellos alumnos o alumnas que manifiesten una conducta no acorde con las del modelo van a ser marginados, segregados. Y para explicar esa segregación se creó todo un discurso con apariencias de neutralidad y objetividad.

Los colectivos intelectuales cercanos al poder, con el fin de disculpar a la propia institución escolar y, por supuesto, a otras estructuras económicas, culturales o políticas de la sociedad, vienen buscando y construyendo argumentos explicativos recurriendo, principalmente, a algunas áreas de cuatro ramas del conocimiento: la biología, la psicología, la teología y la astrología. Estos ámbitos del saber facilitaron la aparición de algunas escuelas de pensamiento «pseudocientífico» para vestir las injusticias del sistema con un vocabulario con sonoridad científica; contribuyendo, asimismo, a desprestigiar, por generalización, a todo el resto de excelentes profesionales de esas mismas áreas de conocimiento.

Una de las explicaciones de legitimación más socorridas gira alrededor de la biología humana y de la medicina. Escuelas importantes de estos campos trataron de justificar el origen de muchas de las cualidades comportamentales humanas en la herencia genética. Es ésta una línea explicativa que, cual ojos del Guadiana, asoma periódicamente. Ahí están los últimos coletazos de la llamada «sociobiología» (WILSON, E. O., 1980).

La sociobiología viene a ser uno de los intentos más incansables para explicar el comportamiento social de las personas como la expresión de necesidades o impulsos del organismo humano. Este comportamiento, a su vez, sería el fruto de la evolución biológica de la naturaleza humana. Las necesidades e inclinaciones de los hombres y mujeres, biológicamente fijadas, son las que podrían explicar las distintas formas de organización social. Este nuevo darwinismo social podría así explicar que la explotación de unos colectivos humanos por otros en realidad no es tal, sino el resultado final de la «selección natural».

Aunque esta corriente de la sociobiología es un campo con una notable producción y con una reactualización permanente de su discurso ante la avalancha de críticas que de manera continuada recibe, en líneas generales podemos decir que el objetivo al que no renuncia es al de explorar la base biológica de todas las formas de conducta social en todos los organismos, incluido el ser humano.

Los sociobiólogos, por regla general, acostumbran a ser especialistas en especies animales no humanas, pero acaban extendiendo sus resultados hasta la especie humana, ignorando el salto cualitativo que ésta dio en su evolución.

Pero, lo que a nosotros nos interesa subrayar ahora respecto de esta rama de la biología, es el mensaje oculto que transporta: el permitir desviar la atención hacia donde no tenemos posibilidades de intervenir (a no ser que recurramos a alguna modalidad de ingeniería genética).

La historia reciente de la humanidad tiene en su haber experiencias dolorosas derivadas de posturas «científicas» similares. Entre éstas, a título de ejemplo, cabe reseñar el nazismo. Adolf HITLER en su libro-manual *Mein Kampf* («Mi lucha»), se refiere de forma explícita a la biología de la reproducción y al evolucionismo para justificar su culto a la «pureza de la Raza». La consecución de un ideal como el de la «purificación de la raza» o la «higiene racial» fue el motor del que se sirvió el Tercer Reich para desencadenar una violencia brutal contra millones de personas que, desde los presupuestos de la sociobiología del momento, eran racial, étnica, religiosa y políticamente inferiores. En julio de 1933, con el poder dictatorial casi recién estrenado, A. HITLER promulga la *Ley para la prevención de la progenie genéticamente enferma.* Desde ese momento un numeroso grupo de médicos se dedicó a la guerra biológica.

Pero no fueron los nazis los únicos empeñados en mejorar la sociedad sobre la base de la «purificación» de las poblaciones. Los movimientos eugenésicos cuentan en sus filas con otras muchas figuras importantes.

Esta explicación biológica la utiliza también el sistema educativo en numerosas ocasiones, unas veces de manera explícita y otras implícita. En cualquier biblioteca especializada de educación se pueden encontrar publicaciones en las que se intenta razonar el fracaso escolar recurriendo a algún tipo de alteración o daño en el cerebro. En las últimas décadas, estas alteraciones trataron de precisarse más y apareció en la literatura

especializada un amplio abanico de matizaciones referidas a variables psicofisiológicas. Entre éstas podemos incluir, por ejemplo, inadecuaciones en el desarrollo de la motricidad, alteraciones en la percepción visual, auditiva, en la estructura deficiente de la memoria, en focos irritativos en el cerebro, etc. Patologías de las que la niña o el niño, en el fondo, son responsables. Aunque algunos de estos problemas pueden incidir, por regla general es fácil localizarlos y remediarlos pronto. Sin embargo, parece que este recurrir a la biología para explicar es excesivo. En un importante y riguroso estudio llevado a cabo en los Estados Unidos sobre la idiosincrasia que acompaña al colectivo estudiantil etiquetado de «retrasado», se encontró que apenas menos de un uno por ciento presentaba algunos signos de lesión cerebral con poder para aclarar esa anormalidad en los resultados escolares (SHEPARD, L. A.; SMITH, M. L. y VOJIR, C. P., 1983).

Por otra parte, la psicología, en su orientación psicométrica, va a contribuir también en la búsqueda de una explicación a la estratificación jerárquica social.

Los psicómetras, durante todo este siglo, lograron diseñar un gran cúmulo de instrumentos, agrupados bajo la denominación de baterías de tests, con la pretensión de medir científica y cuantitativamente la inteligencia de los seres humanos. El éxito de este movimiento fue tal que, desde mediados de este siglo, son pocas las personas que en algún momento de su vida no hayan sido sometidas a alguna de estas pruebas. La obsesión por medir la inteligencia para obtener un «cociente intelectual» (CI) generó además un negocio empresarial de grandes magnitudes. El diseño de estas pruebas, su impresión, su distribución, administración y evaluación es quizá uno de los negocios que más pingües beneficios permite obtener de entre todas las especialidades que posee la psicología.

Pero al mismo tiempo que se desata la preocupación por el CI, se plantea la cuestión de si esa inteligencia que miden los tests es o no hereditaria. La polémica ya venía de atrás.

En 1869 un científico inglés, Francis GALTON, publica una obra decisiva *Hereditary Genius, its Laws and Consequences.* Libro que, como su título indica, trata de demostrar que la inteligencia se transmite a través de la herencia genética. La prueba que aporta es la de que, mediante el estudio de los árboles genealógicos de miembros distinguidos de la sociedad inglesa (políticos, jueces, científicos, jerarquías eclesiásticas, etc.), había comprobado que éstos tenían un mayor número de parientes célebres que el resto de las personas, cogidas al azar, que componían dicha población. F. GALTON confunde en dicho estudio lo que es la inteligencia con la notoriedad social. Acepta, implícitamente, que la inteligencia, el éxito y la jerarquía social correlacionan positivamente entre sí.

Este tipo de razonamiento es el mismo que le lleva a declarar que la inteligencia de las mujeres es inferior a la de los hombres. A esta conclusión llega después de advertir que los empresarios emplean siempre primero a los varones. «Si la agudeza de las mujeres —escribe F. GALTON—

fuera superior a la de los hombres, los empresarios, por propio interés, las emplearían siempre antes que a los varones, pero como ocurre lo contrario, resulta probable que la suposición opuesta sea la verdadera» (Cit. en CHOROVER, S. L, 1982, p. 55).

En una sociedad donde los vínculos clasistas son tan decisivos como en la victoriana de ese momento, es obvio que aceptar tal confusión lleva consigo reforzar el modelo de sociedad vigente.

La lógica de la que este autor se sirve le lleva además a defender la propuesta de una «eugenesia científica». En los estudios que realiza sobre la transmisión hereditaria de la inteligencia constata que aquellas personas que salen peor paradas, que «coincide» que son las que integran los colectivos sociales más marginados, acostumbran a tener una descendencia muy numerosa, que, a su vez, repite los «defectos» y «taras» de sus progenitores. Si esta dinámica no se frena, la sociedad inglesa acabaría degenerando, pues los más ricos, los más sanos y los más sabios suelen tener menor número de descendientes. La forma de evitar ese desastre es recurriendo a la «eugenesia científica», o sea, tratar de frenar la reproducción de esos colectivos «poco inteligentes».

A partir de este momento, principalmente, en Norteamérica, numerosos Estados van a dictar leyes de carácter eugenésico, para frenar la reproducción de las personas enfermas mentales, delincuentes, pobres, de las poblaciones negras, etc.

Pero medidas tan salvajes como éstas no son cosa del siglo pasado o de comienzos del presente. Todavía, en 1972, William SHOCKLEY (Premio Nobel en 1956), vuelve a insistir en la idea de que aquellas personas que ocupan los estratos jerárquicos más bajos de la sociedad están intrínsecamente predestinadas a ser pobres a causa de su estructura biológica. Dado que estas personas suelen tener un buen número de hijos e hijas a los que les transmiten su «escasa» inteligencia, no se le ocurre otra idea que la de frenar su reproducción a través de lo que él llama la *disgenesia* (SHOCKLEY, W., 1972), o sea la esterilización «voluntaria» para todas las personas que reciben ayudas económicas de beneficiencia. Éstas, por el mero hecho de ser pobres, se supone que tienen un CI bajo. Propone, asimismo, una forma para animarlas a someterse a esta práctica: el Gobierno de los Estados Unidos debería ofrecer una gratificación económica de mil dólares por cada punto por debajo de un CI de 100. De esta manera, los hombres y mujeres más pobres, y dentro de dicho

procura que los medios de análisis, la forma como se organizan las preguntas, el tiempo necesario para resolverlas, etc., se conviertan en preocupación principal, relegando a un lugar secundario la significatividad de los datos obtenidos.

En general, todos los tests tienen múltiples sesgos culturales lo que hace que en su resolución salgan beneficiados los que están más próximos a ese grupo cultural-patrón.

Se olvida la dimensión social de la inteligencia. Ésta «no es una propiedad invariable del individuo. El mismo individuo, según los medios sociales en los que funciona, puede muy bien ser intelectualmente productivo e intelectualmente estéril, superdotado y débil mental» (TORT, M., 1977, p. 203).

La medición del cociente de inteligencia con tests se basa en el supuesto de que todas las aptitudes cognitivas se adquieren a través de un proceso de desarrollo, válido universalmente; de aquí la suposición de que, si se definían con precisión esas aptitudes, éstas podrían medirse de manera satisfactoria. El fracaso en estas pruebas llega así a considerarse como indicación de la carencia de aptitud personal y no simplemente como una falta de aprendizaje o de cierta experiencia social. Al mismo tiempo, el creciente refinamiento de los instrumentos técnicos destinados a la selección y colocación entraba a formar parte de la creciente burocratización de la escolarización (TORRES SANTOMÉ, J., 1981).

Lo que los tests cuantifican como inteligencia trata de presentársenos como el «mecanismo justo», capaz de distribuir a las personas en los distintos puestos de la estructura social a la que sirven tales instrumentos. Las capacidades intelectuales establecen, de este modo, un criterio meritocrático capaz de reconciliar a cada individuo con su propia posición dentro de la estructura social. Como subrayan Samuel BOWLES y Herbert GINTIS, «El *'I. Q. ismo'*, en efecto, legitima la división jerárquica del trabajo, no de un modo directo, sino principalmente a través de su relación con el sistema educativo» (BOWLES y GINTIS, H., 1976, p. 51).

Este paradigma psicométrico centrado alrededor de la medida de la inteligencia con baterías de tests facilitó la legitimación científica de las prácticas y de los logros y fracasos en el interior de las instituciones de enseñanza. Mediante este recurso tecnocrático, los resultados escolares podían atribuirse siempre a las características personales y no al sistema de enseñanza y aprendizaje al que estaban sometidos.

En la actualidad, la creencia en la heredabilidad de la inteligencia y de otras aptitudes humanas está más extendida de lo que a primera vista puede parecer; una prueba de ello la tenemos en el lenguaje familiar cotidiano. Así por ejemplo, no es raro encontrarse a principios de curso en cualquier centro de enseñanza con grupos de profesores y profesoras comentando sus expectativas sobre tal o cual estudiante en la medida que es hermana, o hijo, o pariente de otro escolar conocido. A través de implícitos se asume que si una alumna tuvo en ese mismo centro un her-

mano mayor muy listo, o muy revoltoso, o muy simpático, lo lógico es que ésta también lo sea.

En épocas ya algo más lejanas, o en sociedades con una religiosidad muy potente, también es frecuente encontrar en el mensaje religioso formas de explicación a las desigualdades sociales y, por supuesto, a los resultados obtenidos en los procesos de escolarización. La famosa parábola del reparto de los talentos, de la que habla el Nuevo Testamento, coadyuvó a reforzar ideas deterministas acerca del destino del ser humano. Éste ya venía a la tierra muy condicionado, dependía de los talentos recibidos.

Pero, al no existir una forma clara de separar lo que es fruto de los talentos y lo que es debido al esfuerzo y al trabajo y a condicionamientos sociales, nos encontramos con la posibilidad de echar mano de una u otra opción, según convenga al que tiene poder para juzgar.

Aceptando este reparto un tanto secreto de talentos, el profesorado o cualquier otra autoridad social siempre puede hacer responsable a la persona a título individual del éxito o fracaso de sus acciones. La responsabilidad de la institución o de una determinada forma de organización social, siempre tiene posibilidades de quedar a salvo. Incluso, no es raro encontrarse con discursos de legitimación que aclaran que la estructura de la sociedad viene predeterminada por agentes externos a ella. La famosa frase de las monedas franquistas, «por la gracia de Dios», es un ejemplo bien cercano.

En la actualidad, esta vía de legitimación de las desigualdades sociales, dada la crisis de los dogmas religiosos, está siendo sustituida en gran parte por una especie de «paraciencia», la pseudoastrología de los horóscopos. Los nuevos profetas, los astrólogos y magos, se dedican a buscar la explicación de las conductas pasadas y futuras del ser humano en función del movimiento de los astros. El comportamiento de cada persona, de nuevo, busca su explicación, su razón de ser sobre la base de un determinismo absoluto, imperioso, inevitable como es el que ofrecen los datos de la astrología.

El destino de la persona y, por consiguiente, el de la alumna o del alumno, va a estar ligado a las configuraciones celestes, más concretamente, a la disposición relativa de los astros en la bóveda celeste el día de su nacimiento. Esta organización del firmamento se resume en su horóscopo individual. Por tanto, desde esta perspectiva, la culpa del fracaso escolar se desplaza ahora a la colocación de los astros en el cielo.

La última explicación de los comportamientos humanos la podrá adivinar siempre la astrología, y su diagnóstico vuelve a mostrársenos como inapelable. Los medios de comunicación nunca en su historia avalaron, tanto esta *ideología de dependencia* que son los horóscopos, como en la actualidad.

Esta astrología *«de feria»* bajo la apariencia de cálculos complicados y su plasmación física en las cartas astrales o en el orden de aparición de las cartas de una baraja, etc., trata de imponer un modelo de cientifi-

cidad y rigor que contribuya a disimular su fraudulencia. En la población, sin embargo, ayuda a fortalecer ideas de determinismo y de que nuestro esfuerzo y nuestros ideales no cuentan, porque todo está escrito ya en el cielo. La negación de la libertad es obvia.

Tal astrología imposibilita el desarrollo del sentido crítico preciso para descubrir todas las causas profundas de las injusticias sociales, del porqué de la existencia de grupos sociales desfavorecidos.

Una mentalidad mágica, como la que estas creencias contribuyen a formar, relega las preocupaciones a un plano privado, convenciendo a un gran sector de la población, con un mensaje oculto, que afirma que el no seguimiento de las recomendaciones derivadas de esos mapas astrales da como resultado el caos, el desastre irremediable.

En la medida en que esta mentalidad mágica se extiende, lo hace asimismo una ideología de inmovilismo. El ser humano no puede intervenir en algo que ya está programado. Así, por ejemplo, cuando una niña o un niño en una clase de matemáticas muestra un determinado comportamiento, éste no podrá ser explicado en función de la significatividad de las tareas que está realizando, sino por su pertenencia al signo «x» del horóscopo que le «obliga» a manifestarse de esa manera y no de otra.

Cuando todos estos discursos van siendo asumidos, de manera implícita la mayoría de las veces, vamos convirtiendo en imposible comprender el significado de nuestras acciones y, mucho menos, trazar una línea de acción para corregirlas.

La percepción de que la política educativa se presenta y justifica en público con criterios de rigor, cientificidad y con un total apoliticismo, pero ocultando que juega con las cartas marcadas es captada muy tempranamente en el siglo actual por diversos intelectuales. Así, en 1927, SOROKIN ya escribía: «... la escuela no cambia en realidad a las personas; lo que hace es clasificar, etiquetar y categorizar a los niños con vistas al mercado de trabajo. Dicho de otro modo, las escuelas no vuelven más inteligentes a los niños; se limitan a certificar a los patronos cuáles son los más inteligentes... Según esto la escuela es básicamente una agencia de prueba, selección y distribución. El conjunto del sistema escolar en su totalidad, con sus trabajos, pruebas, exámenes, supervisión de los alumnos, así como las notas, la categorización, evaluación, eliminación y promoción, es un 'cedazo' muy complicado que hace una criba de los futuros 'buenos' y 'malos' ciudadanos, los 'capaces' y los 'tontos', los 'aptos para puestos elevados' y los 'no aptos'» (Cit. por HEATH, A., 1981, pp. 25-26).

El crecimiento de una tecnología sofisticada al servicio de la educación se incrementa, por consiguiente, día a día, convirtiéndose en una verdadera «moda» dentro de las prácticas educativas. Se propaga, de esta manera, la creencia en que el sistema educativo puede convertirse en un seleccionador legítimo y eficiente de seres humanos, como consecuencia del refinamiento psicométrico de las técnicas de diagnóstico y medición de las aptitudes y rendimientos individuales, lo que, a su vez,

produciría evaluaciones neutrales y objetivas de tales capacidades y rendimientos personales.

La idea de que la educación proporcionaba un capital intelectual fijo del que se podía depender y que se podía gastar a lo largo de toda la vida ha seguido un camino similar al del discurso que establece que las personas dependen de un capital monetario fijo. Comó capital cultural, la experiencia educativa en la sociedad contemporánea tiene que ser afirmada y además demostrada por documentos y títulos de enseñanza.

En nuestra sociedad tecnológica avanzada, la educación es un proceso de selección y elección, tanto durante los años de escuela como después. El modelo de las pruebas de selección que gobierna gran parte de la vida de los adultos, rige también durante todo el período de la escolarización. Pruebas de selección, elecciones, controles, exámenes, evaluaciones, etc., son vocablos que acostumbran a traducir toda una serie de mistificaciones que se han convertido ya en una poderosa fuerza legitimadora en la organización burocrática de la sociedad contemporánea.

La filosofía de la eficiencia y del control se logró extender, como estamos viendo, incluso a las áreas de la conducta personal. La ciencias en las que se apoyaba la industrialización presionaron por «métodos sistemáticos de auto-control... más allá de los lugares de trabajo en las áreas de experiencia diaria de mayor intimidad —quizá incluso en los deseos inconscientes, sueños y fantasías» (LEAR, J., 1981, p. 13).

El resultado de estos discursos científicos es obvio. Hasta la década de los setenta del presente siglo, la preocupación y obsesión dominante gira alrededor de la consecución de estrategias de enseñanza y aprendizaje «eficaces», para conseguir unos objetivos definidos en sentido conductista, o sea, traducidos y reducidos a conductas observables y medibles cuantitativamente, y definidos por la Administración o por los grupos de poder que controlan la industria editorial, sin posibilidad de discusión y cuestionamiento por parte del profesorado de a pie que los deberá llevar a feliz término y del alumnado que los debe «alcanzar» (GIMENO SACRISTÁN, J., 1982).

El excesivo énfasis en las dimensiones metodológicas y en las técnicas concretas, acompañado de un elogio y admiración por las fórmulas matemáticas y por la terminología de aspecto científico, que pasa a ser incorporada principalmente a la hora de la investigación y la teorización didáctica, llega a convertirse en obstinación.

El valor del fin del conocimiento se desplaza ahora hacia la metodología. Es así como la civilización positivista logra oscurecer tanto la naturaleza jerárquica como ideológica del conocimiento. El objetivismo impide ver el proceso social donde se inserta el investigador y la investigadora, lo práctico y la ciencia. La única realidad existente es la que queda aprisionada en esas redes metodológicas.

Lo que preocupa ahora a los grupos con capacidad para decidir y controlar la política educativa y las instituciones escolares es tratar de presentar lo que ellos ofrecen como lo único que es valioso, interesante y

riguroso. Aquello que no concuerde con lo proclamado oficialmente como «legítimo» se intentará por todos los medios posibles que pase de manera automática a ser considerado como algo inútil, erróneo, un manejo con intenciones ocultas nocivas, etc.

Es prioritario para los grupos que controlan el poder tratar de vender sus propuestas curriculares como fruto del *consenso*, como algo que no puede ser sino así. Este mensaje de concordia se intenta inculcar tanto a los profesores y profesoras como, por supuesto, al colectivo estudiantil.

En primer lugar se procura convencer al profesorado y después se enseña a niños y niñas de un modo tal que implícitamente se les dice que existe un *consenso* acerca de los objetivos para la enseñanza de cualquier disciplina, ya se trate de matemáticas, de ciencias sociales o de lenguaje, y que existe el mismo *consenso* a la hora de las metodologías y de los recursos posibles.

Un ejemplo puede ilustrar especialmente esta última afirmación. Una editorial quiso lograr que fuesen los propios niños y niñas quienes ilustrasen la portada de un libro de su fondo. El libro versa acerca de la organización del ambiente de aprendizaje, por consiguiente se les pide a éstos, quienes a su vez ya llevaban varios años de escolarización, que dibujen la organización de un «aula ideal», la que ellos y ellas desearían. El resultado es totalmente coincidente, todas las muestras recogidas de dicho ejercicio de imaginación presentan el dibujo de una clase con los pupitres colocados de la forma más tradicional posible: todos en fila y enfrente la mesa del profesor o profesora. Otro tanto podemos constatar a través de los juegos infantiles que niños o niñas voluntariamente inician. Lo primero que hacen una vez repartidos los papeles de estudiantes y docentes es organizar el espacio al estilo «jesuítico»: pupitres individuales y ordenados en filas. Las películas, juegos comercializados, etc., en los que aparecen aulas escolares, todos reproducen un esquema como el que venimos señalando. Por consiguiente, constatamos cómo sigue de actualidad el famoso modelo arquitectónico del «panóptico de Jeremias BENTHAM», aunque ahora ya no de forma circular, sino rectangular o cuadrada. El propio colectivo estudiantil ya había asumido esta modalidad como lógica y, lo que es peor, como la única imaginable.

La característica principal del panóptico era la de conseguir una vigilancia permanente. Este modelo arquitéctónico venía así a instaurar una organización del espacio que permitía crear y sostener una relación de poder independientemente de aquel que lo ejerce. Es, en esencia, un dispositivo importante para automatizar el poder, en la medida que estructura una organización espacial diferenciadora y con demarcaciones claras de quién es el que controla y quién el controlado.

Lo único que estos alumnos y alumnas creían cambiable era la decoración de las paredes. Incluso cuando se pidió a uno de los niños que fuese más imaginativo, después de hacer un modelo un tanto *benthamiano*, lo máximo con lo que logró fantasear fue con una clase de pupitres alinea-

dos uno detrás de otro pero, eso sí, con aviones y cohetes sobrevolando dentro del espacio del aula.

Es claro que en niños y niñas como éstos, y podemos generalizar sin excesivo miedo a la mayoría de los restantes, sus años de permanencia en las aulas les enseñaron, y ellos lo aprendieron, que esa forma de estructurar el espacio es la «única posible».

Pero son esas mismas intenciones las que se pretende sean asumidas por el colectivo docente. De esta manera, la creencia en un consenso determina la organización de los métodos del profesorado. Esto puede ser explorado examinando el estilo de razonamiento que es consustancial con metodologías de enseñanza y aprendizaje controladas por los libros de texto. El conocimiento y los procedimientos son definidos como abstracciones lógicas y psicológicas. Los conceptos que utiliza la ciencia y los estudios sociales son comunicados como si tuviesen definiciones claras y fijadas; como si todo el mundo coincidiese en ellos y nadie defendiera otras perspectivas. Los conceptos quedan reducidos exclusivamente a definiciones.

El problema de la enseñanza, por consiguiente, es lograr que niños y niñas aprendan las definiciones correctas. Los procesos de pensamiento son definidos como consistentes en manipulaciones de nociones abstractas o de cualidades inconexas siempre examinándolas al margen de cualquier contexto histórico o social; dando por sentado que no importa cómo, ni dónde, ni cuándo, ni por quién se generaron. La investigación y el descubrimiento son considerados exclusivamente en cuanto procesos lógicos de observación, comunicación, hipotetización, experimentación, clasificación, generalización y predicción. Los marcos teóricos que deben acompañar a toda investigación, prácticamente se relegan en su totalidad, y más el análisis y discusión de tales marcos. Los procesos instructivos se contemplan obsesionados con preocupaciones sólo por la forma de realizar una serie de tareas ya predefinidas de antemano, o por cómo formular las preguntas de las evaluaciones, o por el uso de recursos físicos apropiados coherentes con este estilo de enseñanza y aprendizaje (POPKEWITZ, Th. S., 1987c, pp. 15-16).

Los métodos prescinden de los elementos sociales, humanos e históricos. En el diseño del *curriculum* se deja al margen de la reflexión crítica la forma en que las pautas sociales que existen y condicionan el desarrollo de la ciencia se entremezclan con la creatividad y las habilidades personales del alumnado y de las profesoras y profesores, y cómo todo esto influye en la reconstrucción y apropiación de nuevos conocimientos.

Se intenta generar en el colectivo estudiantil, o sea en los *ya* ciudadanos y ciudadanas (aunque con derechos todavía limitados debido a su edad), que las prácticas sociales son independientes de las intencionalidades y de la voluntad de estos mismos ciudadanos y ciudadanas; que aquéllas tienen una dinámica peculiar fuera del alcance de sus propias acciones e intencionalidades. Existe, por tanto, una especie de estratagema que lleva a un desvío de la atención de todo aquello que puede re-

sultar peligroso para esa dinámica ya en marcha. «Participar en las escuelas —subraya Thomas S. POPKEWITZ— es participar en un contexto social que contiene pautas de razón, normas de práctica y concepciones del conocimiento» (POPKEWITZ, Th. S., 1987b, p. 61).

Los exámenes como control reorientador y vigilancia de lo «legítimo»

Un recurso clave con el que se pretende difundir este modelo del consenso y de la no existencia del conflicto y la confrontación, son las evaluaciones, pero con el significado tradional de *exámenes*, o sea, en su acepción conductista y de control técnico, con un fuerte énfasis en su dimensión de sanción y de etiquetamiento.

Una evaluación o examen de estas características es concebido por Michel FOUCAULT como una nueva «tecnología disciplinaria» y, por lo mismo, interesada. Esta concepción se halla lejos de ser ese recurso aséptico, neutral políticamente hablando, que intenta comprobar el contenido y la forma de utilización de un determinado saber que la institución escolar pretende transmitir. El examen es concebido por este autor, en un modelo educativo como el que venimos analizando, como un instrumento normalizador que cumple tal misión mediante el recurso a fórmulas de clasificación, jerarquización, valoración y sanción dictadas por aquellas personas que, en una determinada situación, detentan el poder.

«En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes 'incorrectas', gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones» (FOUCAULT, M., 1982, p. 183).

Entendemos aquí la palabra castigo, siguiendo a Juan Bautista DE LA SALLE, como todo aquello que es capaz de hacer sentir a los niños y a las niñas de falta que han cometido, todo lo que es suficiente para humillarles, causarles vergüenza, etc.; así por ejemplo: cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de una responsabilidad otorgada, etc.

El examen, para disfrazar más su función disciplinaria, se acompaña de ceremoniales altamente ritualizados. «En él —dirá M. FOUCAULT— vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad» (FOUCAULT, M., 1982, p. 189). La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber, adquiere en el examen una dimensión visible. Éste se convierte, de esta manera, en un vehículo de imposición, definición y le-

gitimación del saber auténtico; define tanto lo que cuenta como conocimiento digno y aceptable, como también quién es el que tiene la última palabra o, lo que es lo mismo, el verdadero poder.

Según M. FOUCAULT los principales cometidos de los exámenes son tres:

1. **El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder.** Este poder, en sus formas más rústicas y menos elaboradas, se pensaba que se imponía exclusivamente en las manifestaciones y rituales externos. Al procurar manifestaciones visibles de fuerza era cuando se llegaba a especificar y aclarar quién, cómo, cuándo, dónde y sobre quién se detenta el poder. El poder disciplinario más elaborado, sin embargo, se ejerce haciéndose invisible; no obstante, «impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio» (ídem, p. 192), esto es, un examen.

Es aquí, principalmente, donde se trata de hacer patente la existencia de la objetividad y neutralidad como garantía de una presunta igualdad de oportunidades. Los discursos sobre el examen como «auténtica» garantía frente a las posibles injusticias y falsas expectativas de los profesores y profesoras es algo en lo que el sistema educativo acostumbra a descansar y que muy a duras penas logra convencer al colectivo estudiantil.

Una de las formas de hacerse patente el ejercicio del poder descansa en las diversas maneras que adopta el examen, «ceremonia de esta objetivación».

2. **El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental.** Todo ese cúmulo de pruebas a que es sometido el alumnado refuerza el «poder de la escritura» como un elemento clave para esa maquinaria de la que se sirve el poder con el fin de mantenerse e imponer su dominio. «La acumulación de documentos, su puesta en serie, la organización de campos comparativos que permiten clasificar, formar categorías, establecer medias, fijar normas» (ídem, p. 194), todo ello viene a establecer la posibilidad de que el ser humano sea analizable y clasificable, lo que es verdadera obsesión para quienes detentan el poder. Es de esta manera como se localiza la posible «desviación» de cara a una adecuada «corrección» y «distribución» ajustada a las características de esa persona tal y como las refleja «objetivamente» el examen.

3. **El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada ser humano «un caso».** «Un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder». Si tradicionalmente ser objeto de observación y estudio podía llegar a ser un privilegio, pensemos en las biografías de príncipes y nobles, ahora, sin embargo, los exámenes, como procedimiento disciplinario, «invierten esa situación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación» (ídem, p. 196).

Los exámenes facilitan una nueva modalidad de ejercicio del poder, modalidad disfrazada de «cientificidad» en la medida en que la cuantifi-

cación permitirá hablar un lenguaje numérico sin tanta contaminación como el verbal, o al menos más novedoso, y por tanto todavía sin el suficiente grado de revisión crítica como para erosionar su poder, el poder de lo incomprensible, de lo oscuro y misterioso. El poder que permite ejercer el Poder.

Aceptar una medición del rendimiento escolar tal y como se concibe en los modelos conductistas y tecnocráticos, supone pasar a defender una especie de darwinismo social muy peligroso. En la selección y legitimación de los conocimientos, destrezas y hábitos de cada persona, vía una modalidad de examen como ésta, se llega a aceptar implícitamente que no todo el mundo tiene por qué tener éxito y que es «normal» que algunos fracasen.

Se recurre a esta patologización «natural» de la sociedad para clasificar y, lo que es más decisivo, jerarquizar a los seres humanos en funciones especializadas que a su vez legitiman e intentan perpetuar formas de opresión económica y social sobre aquellos grupos sociales que ya parten en desventaja a la hora de iniciar la carrera escolar de cara a una titulación acreditativa y justificativa de sus «derechos indiscutibles».

En una escolarización tan centrada en esta forma de exámenes podemos constatar asimismo el origen de otra patologización, que también sufrimos en nuestra escolarización la mayoría de nosotros, la de reducir toda la vida escolar a una preparación permanente de exámenes. La actividad más frecuente en esta modalidad educativa acostumbra a ser la de un seguimiento y memorización del libro de texto de turno, o la copia de apuntes que el profesor o la profesora dicta en las horas de clase, con lo cual una actividad extraescolar pasa a ser también foco de atención para el conjunto de estudiantes, la de constrastar los apuntes tomados entre sí para ver hasta qué punto han sido copiadas fielmente las palabras del profesorado. Con el desarrollo de la cultura de las fotocopias, esto pasó a ser sustituido por el fotocopiado de los apuntes de las mejores alumnas y alumnos, de los llamados «chapones», en la mayoría de las ocasiones.

Los exámenes, por completo desvirtuados de su función verdaderamente educativa, se convierten en una especie de *incentivo* para todo aquello que llamamos la vida cotidiana en las aulas. Podemos constatar cómo, en la mayoría de los casos, es la «motivación» más importante para lograr que los esfuerzos estudiantiles se encaminen adecuadamente. Las exigencias de los exámenes son, asimismo, las que otorgan el calificativo de importante a las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje.

Esta peligrosa y errónea concepción de los exámenes o evaluaciones, reducidos a ser los únicos objetivos de la escolarización, puede ser la explicación única o parcial del fracaso o las dificultades encontrados a la hora de introducir innovaciones en los contenidos y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

La presencia constante de este peligro es manifiesta cuando escuchamos muchas veces a profesoras y profesores quejarse de que sus estudiantes hacen oídos sordos a las recomendaciones acerca de lecturas y actividades importantes que deberían realizar. Cualquier alumno o alumna y, por supuesto, todo el profesorado debería no olvidar, ya que en su día también fue estudiante, que uno de los trabajos que ocupan los primeros días de un curso académico es el tratar de enterarse con fidelidad, sin ambigüedades, de lo que es verdaderamente importante y decisivo para poder superar con éxito cada asignatura concreta, para poder aprobar. Con este fin, se suele recurrir a la contrastación entre lo que el profesorado señala como importante y lo que los compañeros y compañeras, que ya tienen experiencia con ese mismo profesorado, también indican.

Creo no equivocarme si generalizo que, en caso de presentarse algún grado de incompatibilidad entre ambas informaciones, el conjunto de estudiantes optará por atender a la proporcionada por sus propios compañeros y compañeras. ¿Qué es lo que acostumbra a fallar en estos casos? ¿Por qué el alumnado no se decide rápidamente a seguir las propuestas de trabajo del profesorado? Pienso que uno de los motivos clave está en que aquello que se dice que es válido e interesante no acostumbra a ser tan decisivo para superar con éxito esa disciplina académica. Un número importante de docentes presenta propuestas de enseñanza y aprendizaje que luego resultan contradictorias con sus formas de evaluación; libros cuya lectura se recomienda, trabajos que se intenta estimular y en los que los alumnos y las alumnas no se centran, formas de estudiar y trabajar que el alumnado no sigue, etc., suelen, al mismo tiempo, ir parejos con modalidades de evaluación que no registran tales solicitudes.

Una vez más, vemos cómo el discurso oculto de las cotidianidades en las aulas traiciona las buenas intenciones de muchísimos profesores y profesoras. Lo decisivo, pero ocultamente, es el examen y muchas de sus modalidades obligan a que el conjunto de estudiantes concentre su atención y esfuerzo en objetivos y formas de enseñanza y aprendizaje contrarias a las metas y propuestas de trabajo que el profesorado pre-

Este odio hacia la institución escolar y la cultura encuentra su más significativa manifestación en el fracaso escolar y en la deserción.

Una vez más podemos comprobar cómo en cualquier elección, planificación y desarrollo de un *curriculum* están presentes cuestiones políticas, éticas y filosóficas de enorme importancia que no debemos pasar por alto ni delegar en manos de cualquier experto ajeno a la vida cotidiana de las escuelas.

Las instituciones educativas «son patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas; son creadas y recreadas por las prácticas que las sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento o, por el contrario, la transformación de las prácticas que las constituyen. Entendidas así, las instituciones son maleables. Pueden cambiar obedeciendo a la presión política 'de arriba' o a la presión social 'de abajo'. En cualesquiera de estos casos, varían cambiando las prácticas de las personas que las constituyen». (CARR, W. y KEMMIS, S., 1988, páginas 205-206).

CAPITULO IV

Las teorías de la reproducción

Lejos comienzan a estar ya las teorías tradicionales conservadoras de la educación, consecuencia de ideologías también conservadoras en las que la escuela aparecía como una institución neutra al servicio de una sociedad también neutra, sin conflictos ideológicos importantes.

Desde los primeros momentos en los que la educación cobra un *status* científico propio, fundamentalmente a partir de Juan Amós COMENIO, existirá una tendencia a recurrir a ella como el medio para transformar y mejorar la sociedad, pero entendiendo esta labor al margen de las ideologías, sin ninguna relación con opciones de valores. Con unos presupuestos así se llega a concebir la posibilidad de «mejoras» sociales de carácter objetivo y universal sin más, en una línea similar a la de la búsqueda de la Verdad, con mayúscula, de la única e indiscutible verdad.

Esta postura perdura incluso durante todo el presente siglo en muchos de los discursos políticos conservadores y liberales, y se halla fuertemente avalada por toda la cultura positivista y taylorista. Así, por ejemplo, a comienzos de siglo ya en los primeros teóricos del *curriculum,* como Franklin BOBBITT, podemos leer frases que parecen sacadas de un manual de ingeniería como: «desarrollar la materia prima hasta que el producto final llegue a estar mejor adaptado» (BOBBITT, F., 1912, p. 269), pero que van destinadas al profesorado de primaria. En ese mismo trabajo cuyo título es también muy ilustrativo, *«Elimination of Waste in Education»* («Eliminación del despilfarro en educación»), intenta justificar la introducción de los principios del *management* científico, que se empezaban a generalizar ya en la industria del acero, como la solución más apropiada para la mejora del sistema educativo. Al año siguiente, 1913, F. BOBBITT defiende una analogía entre el mundo industrial y las instituciones educativas afirmando que «la educación es un proceso de moldeado al igual que la manufactura de los raíles del ferrocarril» (BOBBITT, F., 1913, p. 11). La preocupación más importante debería ser la obsesión por el producto fi-

nal, estableciendo previamente para ello escalas y estándares de calidad similares a los que se explicitan para la elaboración de los productos fabriles.

Estamos, de este modo, ante los primeros intentos de construir un *curriculum* científico acorde con momentos históricos en que la ciencia positiva, la eficiencia en la producción y la economía se utilizan como parámetros para legitimar cualquier realidad. Los intereses económicos se imponen a los educativos. El profesorado necesario en este marco tendría que abandonar su tradicional rol más próximo al del filósofo y transformarse en un mecánico más o menos especializado. Los problemas educativos se resolverían de la misma manera que los de cualquier empresa o industria.

Sin embargo, es necesario contemplar qué campo de cultivo es el que va a estimular estos planteamientos. Aunque no es algo en lo que vayamos a profundizar aquí, si hay un aspecto que quisiera subrayar, y es que, paradójicamente, este movimiento en favor de un *curriculum* utilitarista venía a ser la reacción más extrema a una institución escolar conservadora, anclada en mundos irreales, fuera del ámbito de las preocupaciones de los hombres y mujeres normales de ese momento histórico. No olvidemos las críticas de pedagogos progresistas como John DEWEY en favor de una escuela donde los intereses del alumnado tienen que estar todo el tiempo en el punto de mira de las prácticas escolares en las aulas; una escuela que tiene como obligación preparar para la vida.

No obstante, ahora un utilitarismo conservador asume las críticas que a la inutilidad del *curriculum* escolar se venían haciendo y las lee exclusivamente desde el ámbito de la rentabilidad económica y, más en concreto, de los intereses de los dueños de los medios de producción y distribución. Ahora ya no se recurría a los intereses de los niños y niñas, sino a los de los empresarios a la hora de decidir qué enseñar y cómo en las escuelas.

«Vamos a descubrir cuáles son las actividades que forman parte de la vida del hombre y ya tenemos los objetivos de la educación», escribe F. BOBBITT (1924, p. 49). El método de análisis de tareas se convertía así en la forma de establecer y juzgar los trabajos escolares; o sea, primero se analizan las actividades y destrezas que son necesarias para efectuar un trabajo concreto, por ejemplo atender a una máquina; a continuación, se clasifican esas tareas y destrezas en función de su grado de complejidad y, luego, se prepara un programa educativo para habilitar obreros eficientes para el día de mañana, con las capacidades precisas para contribuir a obtener el máximo de rentabilidad en las empresas que les contraten.

Otros personajes significativos, como W. W. CHARTERS (1924), van a efectuar análisis muy similares a los de F. BOBBITT, apoyados asimismo por una psicología conductista que describía al ser humano y sus comportamientos únicamente en términos de Estímulo-Respuesta. Este pensamiento conductista contribuía a facilitar un soporte técnico y científico tanto a la hora de efectuar los análisis de tareas como en el mo-

mento de porporcionar normas de actuación pedagógica en la planificación y desarrollo de programas de enseñanza y aprendizaje.

Unos años después, en 1949, Ralph W. TYLER saca a la luz pública una obra clave, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, que subraya claramente cómo el *curriculum* debe ser fruto de un proceso técnico, de un proceso de aplicación de las reglas técnicas que nos proporcionan unas ciencias fundamentantes. De este modo, la teoría y la práctica del *curriculum* se convierten en ciencia aplicada.

R. W. TYLER, aunque se esfuerza por dotar de un papel importante en el diseño del *curriculum* a la filosofía, a los especialistas de las diversas disciplinas que se trabajan en las escuelas y a la psicología, su poca precisión sobre el rol de la filosofía y su mayor énfasis en la autoridad de la psicología del aprendizaje le lleva a proponer, en la práctica, un modelo tecnológico y conductista del *curriculum*, obsesionado por una formulación conductual de las metas educativas y con una obsesión mayor por la comprobación científica de los objetivos conductuales previstos.

En cualquier planificación curricular, afirma R. W. TYLER, se «indicará a un tiempo el tipo de conducta que desarrollará el estudiante y el sector de contenido o de vida al cual aplicará ese comportamiento» (TYLER, R. W., 1977, p. 50) y, para facilitar esta explicitación, llega a proponer el empleo de un cuadro gráfico de doble entrada, en uno de cuyos lados se ordenan los aspectos referidos al contenido y, en el otro, los pertenecientes a las conductas esperadas.

Realizar una buena formulación de objetivos va a facilitar dos tareas imprescindibles: una, deberá contribuir a la selección de las experiencias de aprendizaje y, otra, servirá como garantía para una evaluación objetiva y pública. Evaluación en la que propone que se empleen tests y cuestionarios, preocupándose al mismo tiempo de la objetividad, fiabilidad y validez de tales instrumentos (TYLER, R. W., 1977, pp. 113-122). La psicología del aprendizaje conductista y la psicometría pasan así a convertirse en las principales fuentes de autoridad para el *curriculum*.

El reduccionismo del *curriculum* y de la función de la escuela es obvio, sólo existe lo planificado y lo previsto y, lo que es tan o más importante, los docentes deben concentrarse en conseguir tales objetivos, no en cuestionarse su valor y, mucho menos, alterarlos y sustituirlos.

Al mismo tiempo, la política de control externo sobre la escuela y sobre el propio profesorado comienza a cobrar un importante auge. Este mismo autor especifica claramente que «los resultados de la evaluación final deben traducirse en términos comprensibles para los padres y la comunidad en general» (TYLER, R. W., 1977, p. 127). De esta manera el profesorado queda reducido a un papel de técnico, encargado de lograr las metas previstas por los programas que los especialistas y políticos piensan y diseñan.

Una filosofía conductual similar es una de las bases que van a permitir caminar hacia una desprofesionalización del colectivo docente y hacia su control y sometimiento a los intereses de los organismos políticos

y de políticas concretas, pero siempre bajo un disfraz de cientificidad, objetividad y neutralidad.

La función de la institución escolar aparece sometida a las necesidades del sistema productivo. Educar acaba resultando similar a preparar a alguien para desempeñar un puesto de trabajo en un sistema económico y de producción que se concibe como «natural» y, por tanto, sin posibilidad de tratar de problematizarlo, cuestionarlo. Es la época en la que comienza a cobrar fuerza la orientación profesional y vocacional dentro de los parámetros de un pensamiento meritocrático. La educación pretende contribuir a la eliminación de los conflictos sociales preparando y, al mismo tiempo, legitimando a cada ciudadano y ciudadana para ocupar un puesto concreto en el sistema productivo, alegando el principio individualista de «a cada uno según sus posibilidades».

La institución escolar cumple en este marco una función de reproducción social, cultural y económica, apoyada ya claramente por el Estado, a través de regulaciones normativas y de organismos técnicos de supervisión, bajo la apariencia de ayuda a los profesores y profesoras.

En general, los modelos de corte conductista aplicados a la educación, presentan una fuerte tendencia a considerar el *curriculum*, la escuela y el aula en términos en los cuales el poder está separado del conocimiento, y la cultura es independiente de la política, en su acepción más amplia. Los conflictos sociales que son inherentes a la producción del conocimiento y a la cultura son omitidos.

Una ciencia social, como es la psicología conductual, aspira a convertirse en el resorte último para controlar la reproducción social sin facilitar la posibilidad de abrir un debate sobre otros posibles modelos de organización y funcionamiento de la sociedad. Los desajustes e injusticias de cada sociedad ocasionados por cincunstancias sociales, políticas, económicas, militares, culturales o religiosas, más o menos concretas, se pretenden solucionar con una ingeniería del comportamiento, tal como vienen propugnando psicólogos como Burrhus Frederic SKINNER.

Los skinnerianos proponen ahora que el énfasis debe ponerse en la modificación de las conductas mediante una tecnología conductual. Un ejemplo hipotético de cómo una buena aplicación de esta tecnología puede llevarnos a construir paraísos terrenales es el que él mismo idea en su novela *Walden Dos*, publicada en 1948. La utopía de B. F. SKINNER viene a suponer la forma de intervención de una elite que posee el poder y, por tanto, el control (y viceversa) y que decide planificar una sociedad, imponiendo sus propios ideales acerca de lo que se considera una sociedad perfecta y de cómo debe funcionar. Los planificadores se convierten así en ingenieros sociales y los planificados no tienen nada que decir, sólo responder según se espera en el modelo previsto.

Los conductistas piensan que esta ingeniería del comportamiento debe aplicarse también en el ámbito educativo, a pesar de las críticas de los que ya en esa época venían advirtiendo de lo engañoso que era suponer similitudes entre un laboratorio y la realidad. Un fuerte optimismo en la

consideración de los resultados de sus estudios en laboratorios lleva a B. F. SKINNER a escribir que «los progresos recientemente logrados en nuestro control del proceso de aprendizaje inducen a que se haga una revisión completa de las prácticas escolares y, por fortuna, nos indican cómo puede llevarse a cabo tal revisión» (SKINNER, B. F., 1979, p. 34).

De tal aplicación surge la tecnología de la instrucción programada y de las máquinas de enseñanza. Estas máquinas, en la teoría y en la práctica, son una derivación de las famosas cajas de SKINNER utilizadas en la investigación con animales. Ante un estímulo discriminativo que la máquina presenta, el estudiante emite una respuesta y aquélla le proporciona un refuerzo si es correcta.

Esta tecnología educativa pretende, asimismo, en su discurso oculto prescindir del profesorado, concentrando las capacidades de decisión en unos pocos programadores. Ni el personal docente ni el alumnado tiene posibilidad de intervenir en los contenidos y en la secuencia de los programas de las máquinas de enseñar. Éste sólo tiene que obedecer y los docentes vigilar. «La mayor dificultad con que tropieza hoy la educación en los grados inferiores es, por así decirlo, la de que el niño, claro está, es incompetente y *tiene conciencia de ello,* y la maestra es incapaz de hacer algo verdaderamente eficaz para remediarlo y *también tiene conciencia de ello.* Si los adelantos que se han conseguido recientemente en nuestro control del comportamiento pueden proporcionar al niño una genuina competencia en la lectura, la escritura, la ortografía y la aritmética, entonces la maestra no tiene por qué seguir funcionando como sustituta de una máquina barata, sino verificando los contactos intelectuales, culturales y emotivos que corresponden a su condición de ser humano» (SKINNER, B. F., 1979, p. 41). En el fondo se esconde, asimismo, una actitud de desconfianza ante un colectivo docente al que no considera bien preparado, para lo cual la solución que se le ocurre es intentar sustituirlo, en vez de tratar de corregir la situación causante de esa poca cualificación profesional de los profesores y profesoras.

Pero lo que es tan o más importante en propuestas como éstas de tecnologización del sistema educativo es que en ningún momento aparece visible quién, cuándo y dónde se decide *qué* se debe enseñar. Se obvia lo que este interrogante implica, queriendo presentar como no problemático el núcleo principal del sistema educativo, o sea, las intenciones y finalidades de la educación.

La escuela se piensa alejada de esa realidad de conflicto y lucha que supone la existencia de los distintos intereses que defienden las diversas clases y grupos sociales.

Una de las causas de la efectividad de este ocultamiento descansa, como indicamos antes, en el nuevo «absolutismo» de la filosofía positivista que incluso contribuye a identificar y significar la cultura de todos los países occidentales. La cultura positivista está, por lo mismo, reflejada también en la educación. Así, el conocimiento escolar es presentado

como objetivo, imparcial, verificable, dado que se obtiene con instrumentos de investigación «neutrales».

El énfasis excesivo sobre la metodología y las técnicas y, por tanto, el elogio y admiración por las fórmulas matemáticas y la terminología de aspecto científico, son la careta que utiliza esta cultura de la «apariencia» que en todo momento procura desplazar el valor del fin del conocimiento hacia la metodología. Es así como la civilización positivista logra obscurecer tanto la naturaleza jerárquica como ideológica del conocimiento. El objetivismo impide ver el proceso social donde se inserta el científico y la ciencia. La única realidad científica es la que se queda aprisionada en esas redes metodológicas. Más allá no existe realidad.

En este contexto, las clases y grupos sociales dominantes son quienes poseen la suficiente «autoridad natural» para establecer el «verdadero conocimiento», atrincherando, de esta manera, esa ideología de base que sirve de fundamento para tal determinación. Éstos grupos definen en nuestra sociedad esas formas específicas de conocimiento, las que se consideran importantes para vivir y trabajar en la sociedad, desde una racionalidad económica también interesada.

El conocimiento académico pasa a ser medido exclusivamente con *raseros economicistas*, sobre la base de los beneficios que aporta al sistema económico vigente y del crecimiento tecnológico que favorece. No es de extrañar, por lo mismo, el alto *status* que ocupan determinadas disciplinas frenta a otras en los *curricula* y, en correspondencia, el prestigio de unas profesiones sobre otras en la sociedad actual. No es de igual valoración, por ejemplo, el estudio de la física nuclear o de la informática que el de la filosofía, la ética o la misma pedagogía.

Una vez más vemos cómo son las necesidades tecnocráticas del sector económico las que imponen definiciones acerca de la *utilidad* del conocimiento y, en consecuencia, el *prestigio* de quienes lo poseen. Se resta importancia, incluso se desprecian por falta de objetividad (medida con parámetros positivistas) otros aprendizajes favorecedores del pensamiento crítico, de conocimientos y habilidades necesarias para la participación en cuestiones políticas, culturales y sociales que una sociedad democrática necesita y debe favorecer.

En este discurso eficientista y positivista existe una indiferencia teórica en cuanto a todo lo relativo a proveer a los alumnos con los conocimientos y habilidades necesarias para lograr una amplia comprensión de la dinámica de los procesos socio-políticos y la ética que define a un Estado.

Es ese Estado «incontrolable» el único, capaz y responsable a la hora de hablar del *curriculum*. No es de extrañar, por tanto, que en los países que poseen los gobiernos más conservadores, políticamente hablando, exista una tendencia tenaz a controlar, hasta en sus más mínimos detalles, los *curricula* que se trabajan en las escuelas.

La desprofesionalización del profesorado es una política constante en esos mismos países, lo que posibilita que en los centros educativos el

personal docente se vea obligado a recurrir a lo que «otros» dicen que se debe hacer, y se haga, por tanto, más difícil un cuestionamiento dentro de las aulas del sistema político, económico y cultural vigente.

Con un panorama así perfilado, se acepta de manera acrítica un *curriculum* fuertemente centralizado, dictado desde arriba. No se concibe su discusión y, cuando ésta existe, sólo se plantea en los términos de la «metodología», en cómo y qué tenemos que hacer para alcanzar esos objetivos generales y específicos que el gobierno de turno legisla. Las teorías educativas se preocupan ahora sólo de problemas *aparentemente apolíticos* relacionados con la metodología, la gestión y la administración escolar. Queda fuera de toda duda el cuestionamiento de las finalidades, de los objetivos educativos.

Las profesoras y profesores, en general con una fuerte desprofesionalización, olvidan preguntarse y cuestionarse: ¿quién decide los objetivos?; su centro de preocupaciones se circunscribe casi exclusivamente a los medios y métodos. Al mismo tiempo también a éstos se les suele considerar como neutros, analizándolos, la mayoría de las veces, tan sólo en términos de su grado de eficacia.

La institución escolar es vista como una institución neutra, al igual que el profesorado, el programa, los objetivos, los medios, las formas de organización, los métodos de evaluación, etc. Por tanto, no existe en estas perspectivas, una preocupación por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización y la distribución de los objetivos y de los contenidos (teorías, conceptos, hechos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas), ni por los aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas. En resumen, podemos decir que se desconsidera el modo en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación se relacionan con el poder económico, político y cultural.

Se ignora una cuestión crucial, el análisis de cómo el poder, distribuido en una sociedad, funciona a favor de intereses, de ideologías y de formas de conocimiento específicas, contribuyendo así a mantener las prioridades económicas y políticas de clases y grupos sociales particulares (YOUNG, M. y WHITTY, G., 1977, p. 8).

Frente a estas posturas de marcado cariz político conservador o liberal, surge de la mano del marxismo, principalmente, todo un grupo de teorías sobre las escuelas en las que éstas se consideran ya no como unas instituciones aisladas, sin conexión con el contexto político, cultural y económico en el que tales centros escolares están ubicados, sino como instituciones privilegiadas para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y de las subjetividades que condicionan los comportamientos.

Desde estas perspectivas se acepta que todo el bagaje cultural que la escuela maneja no consiste en «universales *a priori*», sino que, por el contrario, son construcciones sociohistóricas o, lo que es lo mismo, resultados de las confrontaciones de grupos sociales con intereses económicos, políticos, culturales y religiosos específicos.

Es así como surge todo el grupo de las denominadas *Teorías de la Reproducción.* Teorías que, como su nombre indica, coincidirán en ver a la escuela como una de las instituciones sociales fundamentales, clave, para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad. La educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de los alumnos y alumnas con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes. Esta visión se aleja, por tanto, de las concepciones que contemplan a las escuelas como instituciones apolíticas para pasar éstas ahora a desempeñar un papel político activo.

Sin embargo, algunas de estas teorías tienen también significativas coincidencias con las tradicionales y liberales que vimos anteriormente. La principal similitud estriba en el papel pasivo del alumnado y del profesorado, la ausencia de conflictos y resistencias importantes en la escuela ante lo establecido. Por tanto, en ningún momento se ve a este colectivo de estudiantes y docentes, como actores de la educación, con alguna capacidad de autonomía frente a lo legislado oficialmente, a lo impuesto desde otras instituciones y empresas editoriales con intereses en este ámbito.

Dentro de estas teorías de la reproducción podemos distinguir claramente tres posiciones:

1. La reproducción social.
2. La teoría de la correspondencia.
3. La reproducción cultural.

La reproducción social

Louis ALTHUSSER en su trabajo *«Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)»,* publicado por vez primera en 1969, nos presenta una interpretación de la institución escolar claramente política y, más en concreto, marxista. Su meritorio trabajo propone un modelo explicativo de cómo se reproducen las relaciones de producción en las sociedades capitalistas.

Toda formación social debe, al mismo tiempo que produce y, precisamente para poder producir, reproducir las condiciones de su producción. Necesita, por tanto, reproducir las fuerzas productivas y las relaciones de producción existente. L. ALTHUSSER en donde se va a concentrar más es en la última cuestión, en la reproducción de las relaciones de producción.

Como buen marxista, concibe la forma de articularse una sociedad constituida por dos instancias, la *infraestructura* o base económica y la *superestructura,* compuesta a su vez de dos niveles: lo jurídico-político (el derecho y el Estado) y la ideología (las diferentes ideologías, religiosa, moral, jurídica, política, etc.) (ALTHUSSER, L., 1977, p. 76). Y, para ello, no duda en recurrir a una metáfora especial, la de la sociedad como un edificio con distintos pisos; en la base, la infraestructura, y sobre ella dos

pisos, la superestructura, con lo que pone de relieve una rigidez conceptual importante, pues, según sus propias palabras, «los pisos superiores no podrían *sostenerse* (en el aire) por sí mismos, si no descansaran, precisamente, sobre su base» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 77). Presupone de esta manera un total determinismo, en última instancia, por la base económica; la superestructura no tendría, por consiguiente, ninguna autonomía, no jugaría ningún papel relevante como motor de transformación de la sociedad.

En la superestructura la diferenciación de los dos niveles antes citados va a tener también dos misiones diferentes. Así, los Aparatos Represivos del Estado (el Gobierno, la Administración, la policía, los tribunales, las cárceles, etc.) se ocuparán de mantener el poder de una manera más directa y visible; «*fucionan mediante la violencia* —al menos en última instancia (ya que la represión, por ejemplo administrativa, puede revestir formas no físicas)» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 84). Por otro lado, los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), integrados por el conjunto de las instituciones siguientes: el AIE religioso (el sistema de las diferentes iglesias), escolar, familiar, jurídico (éste pertenece simultáneamente al Aparato Represivo y al Ideológico del Estado), político (el sistema político con los diferentes Partidos políticos), sindical, de la información (prensa, radio, televisión, etc.), y cultural (las bellas artes, deportes, literatura, etc.), funcionan de manera primordial *mediante la ideología* y secundariamente también a través de la represión. Los Aparatos Represivos del Estado no siempre funcionan únicamente mediante la violencia sino que, asimismo, dejan algún pequeño rescoldo a la ideología, aunque ésta es más secundaria en ellos. En realidad, la diferencia entre ambos aparatos está en el distinto peso que otorgan a la violencia y a la represión.

También es diferente el peso de cada uno los diversos Aparatos Ideológicos del Estado según el período histórico de que se trate, así en la etapa precapitalista era la Iglesia el principal, ya que «concentraba en ella no sólo las funciones religiosas, sino además las escolares y buena parte de la función de información y de 'cultura'» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 93). Por el contrario, en las sociedades capitalistas desarrolladas es la institución escolar el principal AIE.

La escuela como Aparato Ideológico del Estado, según la teorización de L. ALTHUSSER, pasa a ocupar un papel prioritario en el mantenimiento de las relaciones sociales y económicas existentes. La institución educativa es, de entre todos los Aparatos Ideológicos del Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural) la que cumple la «función dominante» en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista, ya que, además, es la que dispone de más años de «audiencia obligatoria» e, incluso, gratuita para la tolalidad de los niños y jóvenes de la sociedad.

La importancia de la Escuela, según dicho autor, vendría dada por características como las siguientes: recoge a los niños y niñas de todas las clases sociales, obligándoles a asistir indefectiblemente a sus instalacio-

nes durante un buen número de años, y los prepara y clasifica para desempeñar en la sociedad clases diferentes de funciones. Las principales de las cuales serían, según especifica el propio L. ALTHUSSER: «función de explotado (con 'conciencia profesional', 'moral', 'cívica', 'nacional' y apolítica altamente 'desarrollada'); función de agentes de la explotación (saber dirigir y hablar a los obreros: las 'relaciones humanas'), de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer 'sin rechistar' o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología (sabiendo tratar a las conciencias con respeto, es decir, con menosprecio, con chantaje, con la demagogia oportuna, acomodándose a los acentos de la Moral, de la Virtud, de la 'Trascendencia', de la Nación,... etc.)» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 97).

Estos cometidos se llevarían a cabo tanto con las nuevas metodologías pedagógicas como con las más tradicionales, y buena parte del éxito estribaría en que las instituciones escolares trabajan con las niñas y los niños precisamente durante los años en que estos son muchos más *vulnerables,* arropados asimismo por el Aparato de Estado familiar. La institución académica tiene, por tanto, como tarea favorecer el desarrollo de diversas *habilidades* inmersas en la ideología dominante. En la escuela se aprenden técnicas y conocimientos, más o menos rudimentarios o profundos, de «'cultura científica' o 'literaria' directamente utilizables en los diferentes puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, una tercera para los ingenieros, una última para los cuadros superiores, etc.)». Al mismo tiempo que se aprende lo anterior, el colectivo estudiantes adquiere en la institución académica «las 'reglas' del buen comportamiento, es decir, de la adecuada actitud que debe observar, según el puesto que está 'destinado' a ocupar,...» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 74). La educación moral, la instrucción cívica y la filosofía serían las disciplinas que, de forma más directa, están encargadas de socializar ideológicamente a los alumnos y alumnas.

Es mediante la reproducción de las cualificaciones y de la reproducción de la sumisión a las reglas del orden establecido, o sea, a la ideología dominante, como se consigue la reproducción de la fuerza de trabajo.

Todos los materiales y prácticas que estructuran la vida cotidiana del profesorado y del alumnado en la institución escolar contribuyen a reforzar las relaciones de poder existentes en cada sociedad específica.

Los recursos escolares, las rutinas y prácticas, la acción en general que tiene lugar en ese nicho ecológico que es el aula, transmite una ideología que refuerza la división del trabajo existente y, por lo mismo, la ideología dominante.

En el pensamiento althusseriano la escuela es vista como una «caja negra» donde en realidad no pasa nada, todo sigue una *linealidad* perfecta; no existen auténticas posibilidades para analizar y modificar esos objetivos y contenidos de la educación. La escuela, como tal, no puede aportar nada en la lucha por la modificación de las estructuras de producción y las relaciones sociales existentes. Algunos miembros, pocos,

de las instituciones escolares pueden establecer algún grado de resistencia, y puede ser aquí donde tenga también lugar la lucha de clases, «y a menudo,(de)formas encarnizadas de la lucha de clases» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 88), (no podemos olvidar que el año anterior a la edición de esta obra que comentamos tenía lugar el Mayo francés donde la contestación estudiantil fue decisiva). Pero todo este modelo otorga un peso primordial a un cierto determinismo también en la producción de la ideología, en cuanto derivada *exclusivamente* de cada modo de producción y con la misión de convencer y garantizar a los miembros de esa sociedad de que todo está bien tal como está. En una sociedad de clases, las relaciones de producción son relaciones de explotación, por consiguiente la ideología tiene que distribuir a los individuos en los diferentes puestos de la división del trabajo y convencerlos de la justeza e inevitabilidad de tal distribución, pero ¿cómo puede surgir otra ideología capaz de favorecer la transformación de la sociedad si no cambian antes las estructuras de producción? Es muy difícil la aparición de un pensamiento y de unas prácticas contrahegemónicas. El pensamiento althusseriano cae así en un determinismo de base económica.

Únicamente un cambio en las estructuras de producción podría originar verdaderas transformaciones en las instituciones educativas. Como vemos, es un modelo teórico paralizante en cuanto a las posibilidades de una intervención crítica en la realidad.

A. GRAMSCI y los neo-gramscianos, como Nicos POULANTZAS, critican el economicismo y la idea de que la economía es, en última instancia, el factor condicionante y determinante. Éstos asignan un rol prioritario a la lucha política e ideológica en diversos niveles dentro de los Aparatos Ideológicos del Estado. «Es más necesario que nunca —escribe N. POULANTZAS— seguir desmarcándose de una concepción economicista-formalista que considera la economía como compuesta de *elementos invariantes* a través de los diversos modos de producción, de *naturaleza* y *esencia* cuasi aristotélica, autorreproducible y autorregulada por una especie de combinación interna. Como es sabido, fue una tentación permanente en la historia del marxismo, y aún en la actualidad» (POULANTZAS, N., 1980, pp. 9-10).

El estructuralismo althusseriano tiene la gran ventaja de plasmar la vinculación causal que existe entre las relaciones y prácticas sociales en las diversas instituciones con las ideologías. Sin embargo, su modelo presenta una serie de inconvenientes, presupone una *política de conspiración* por parte del Gobierno y de los responsables de la política educativa de cara a planificar de antemano el éxito y el fracaso escolar de los distintos miembros de la comunidad estudiantil. El profesorado y el alumnado son concebidos como personas obedientes y, en el fondo, pasivos portadores de significados predefinidos, dominados por ideologías que actuan de manera tan inconsciente que es casi imposible su desvelamiento y un análisis reflexivo. Parece que la reproducción ideológica no pueda

presentar fisuras fácilmente. De igual modo, en ningún momento se explica de qué forma tanto los alumnos y las alumnas como el colectivo docente pueden tratar de alterar la situación establecida.

La teoría de la correspondencia

Un paso adelante para desvelar el interior de esa «caja negra» que es la institución escolar desde la perspectiva de la reproducción, lo dan Samuel BOWLES y Herber GINTIS con su elaboración de la *Teoría de la correspondencia* (1981), desde una fundamentación teórica con fuertes coincidencias con la althusseriana.

No obstante, debemos subrayar que unos años antes, en 1968, Philip W. JACKSON en su célebre obra *La vida en las aulas,* va a constatar la existencia de una correspondencia entre las instituciones de producción en una sociedad industrializada y la institución escolar.

P. W. JACKSON, en una obra ciertamente innovadora y todavía de gran vigencia, refleja lo que día a día acontece en el interior de los centros escolares sirviéndose para ello de investigaciones de corte etnográfico que le obligaban a observaciones intensivas de las actividades e interacciones del alumnado y del profesorado, con abundantes entrevistas y discusiones con los participantes. Llega, de este modo, a conclusiones que le permiten vislumbrar lo que más tarde se va a denominar, una vez perfeccionado su marco teórico, como *teoría de la correspondencia.*

Según este investigador, la escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes, que tienen como misión facilitar la transformación de éstos en los «modelos» que los adultos imponen. Aunque en algunos momentos ciertos profesores y profesoras traten de actuar de una manera democrática y respetuosa con la idiosincrasia de los niños y niñas que tienen a su cargo, lo cierto es que, según P. W. JACKSON, «sus responsabilidades son parecidas a las de los guardianes de una prisión» (JACKSON, P. W., 1975, p. 48), y ello es debido a las misiones que la institución académica tiene encomendadas, la principal de ellas, la de prepararlos para entrar en la cadena de producción y distribución. «Casi todos los alumnos aprenden a fijarse en algo y a prestar atención cuando se lo ordenan, a refrenar su fantasía mientras dura la clase. Esta disponibilidad para cumplir las órdenes de la autoridad docente es, por otro lado, doblemente importante porque el alumno tendrá que ejercitarla en muchos lugares extra académicos. El paso de la clase a la fábrica o a la oficina les resulta muy fácil a los que desde sus primeros años han desarrollado 'hábitos de trabajo'» (JACKSON, P. W., 1975, p. 48).

La escuela llevaría a cabo su papel no de una forma explícita, sino de una manera más difusa, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares, lo que P. W. JACKSON denomina *curriculum oculto,* término que él es el primero en

utilizar (aunque también con anterioridad John DEWEY en su obra *Experience and Education,* publicada por vez primera en 1938, nos habla de las actitudes que se desarrollan en las escuelas como fruto de un «aprendizaje colateral» y que pueden acabar teniendo a la larga tanta o mayor importancia que los efectos del *curriculum* explícito).

Las exigencias académicas del *curriculum* oficial son contempladas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del *curriculum* oculto. Los castigos y recompensas que aparentemente tendrían pertinencia con dimensiones de la formación humana más altruistas, logran su verdadero significado una vez que indagamos en el *curriculum* oculto. Es de esta manera implícita como se construyen una serie de rasgos de la personalidad apropiados para poder trabajar en una sociedad industrializada de economía capitalista.

Por consiguiente, las peculiaridades de los ritmos, de las normas, de las interacciones y de las tareas escolares en la vida diaria de cualquier institución educativa no son algo anecdótico, sino que responden y convienen a los últimos objetivos que esta institución tiene asignados.

Esto explicaría por qué la experiencia escolar desde la óptica de los participantes, estudiantes y docentes, se vive con una preocupación específica centrada en muy pocas dimensiones. Una porción muy importante del profesorado que P. W. JACKSON investiga *aparece obsesionado* en demasía por preocupaciones relacionadas con tratar de imponer la autoridad y enseñar a obedecer, y el colectivo estudiantil por cómo sobrevivir y ser aceptado. «La ira del profesor se desata con mayor frecuencia por las violaciones de las normas institucionales, que por los signos de deficiencia intelectual del alumno» (JACKSON, P. W., 1975, p. 52).

Incluso algo como pueden ser las dimensiones estéticas de las instituciones escolares tiene una justificación. Las escuelas poseen una inconfundible decoración; sus aulas son tan peculiares como puede ser la ornamentación de una iglesia. Es difícil para cualquier persona no detectar una escuela cuando pasa delante de ella. Todo profesor o profesora puede hacer cambios en la ambientación de su aula, «pero —según P. W. JACKSON— estas modificaciones no son más que adaptaciones superficiales, que recuerdan los esfuerzos de la diligente ama de casa que cambia la decoración y los muebles del cuarto de estar para hacerlo más 'interesante'» (JACKSON P. W., 1975, pp. 17-18). A decir verdad, se puede confirmar una uniformidad y similitud en los olores más frecuentes de todas las aulas (olores derivados del empleo de utensilios como la tiza, las tintas, los bocadillos e, incluso el sudor de niños y niñas). En el fondo se trata de establecer un ambiente que permita la vigilancia de las autoridades y acostumbrar al alumnado a convivir aceptando una gran proximidad de unos con otros, de considerar como naturales y familiares esos lugares desde el momento en que uno penetra en ellos.

Todo ello convierte en *natural y obvio* esa preferencia por un ritmo de rutinas donde, muchas veces, los aspectos de orden y obediencia a normas que el profesorado establece son lo único que obsesiona a todos

los que conviven en estas instituciones. Los contenidos de los programas son importantes, pero es mucho mayor la preocupación por lograr que niños y niñas se sienten en los lugares asignados, permanezcan en su sitio, sepan esperar, levantar la mano y responder cuando y como el profesorado demanda, saber entrar en fila, guardar silencio, realizar cíclicamente una serie de actividaes (por ejemplo, cada día el mismo número de horas de clase, cada hora una materia diferente, y con un orden de asignaturas que casi nunca logra alterarse; cada hora de esas materias a su vez se subdivide en fracciones temporales en las que se realizan regularmente unas tareas escolares determinadas, etc.).

De esta manera, mediante la «monotonía cotidiana», el alumnado aprende a saber mantener el orden, a disputarse la atención del profesorado o de cualquier persona investida de autoridad, a aceptar las sanciones contra las «trampas», a someterse a la programación de las actividades de acuerdo con las demandas del reloj, a ser evaluado constantemente, a subordinarse ante los que detentan el mando, a ser paciente, a tolerar las frustraciones, etc. Los alumnos y alumnas aprenden a canalizar y controlar sus impulsos de acuerdo con lo que se consideran patrones aceptables de comportamiento; patrones que ellos no pueden alterar o, al menos, no tienen capacidad reconocida para ello. Estos aprendizajes son imprescindibles para operar en las cadenas de producción industrial, por tanto no se deben a algún grado de incapacidad de profesoras y profesores para proponer otras metas más altruistas, ni mucho menos, al azar.

Las escuelas encuentran en las instituciones fabriles y comerciales la justificación de su estructura jerárquica y de la estructura de rutinas y aprendizajes ocultos que provocan. La definición de educación para la vida queda, en la práctica, circunscrita en una interpretación muy limitada y pobre. Y todo esto sucede además, sin la plena consciencia de los interesados, especialmente del profesorado; «la estructura debajo de este caleidoscopio de hechos no se reconoce fácilmente ni está, salvo de manera superficial, bajo control del profesor» (JACKSON, P. W., 1975, p. 177).

En el fondo, podemos ver en este planteamiento una contemplación del *curriculum* oculto como algo relativamente benigno o no muy negativo. En realidad, esta dimensión implícita no tendría otra misión que la de lograr una continuidad de las normas y valores dominantes tal como los definen y defienden los grupos sociales que tienen mayor poder en la sociedad adulta; de esta manera el orden social logra mantenerse inalterable. Lo que no hace P. W. JACKSON es discutir el *curriculum* oculto en términos de su importancia ideológica y política para mantener una sociedad de clases (DALE, R., 1977).

Planteamientos como éste o similares se nos muestran como atrapados por categorías un tanto idealistas; realmente no critican la profunda injusticia que subyace en los datos que ponen sobre el tapete; ignoran su grado de dependencia de formas sociales que de ninguna manera tienen por qué gozar de características como la irremediabilidad.

El descubrimiento de esta dimensión profunda de la escolarización, que denominamos *curriculum* oculto, tendrá una gran importancia desde este momento. Nos va a permitir capturar el significado de unas prácticas y rutinas que hasta el momento venían pasando desapercibidas. No obstante, su pesimismo al examinarlas de una manera acrítica y considerarlas como no controlables por el profesorado y el alumnado niega posibilidades de emancipación a la práctica educativa.

Estos análisis de la institución escolar podemos encuadrarlos en una perspectiva funcionalista, al otorgar tanto énfasis a la forma en que los alumnos y alumnas aprenden e interiorizan los valores, destrezas y conocimientos requeridos para perpetuar acrítica e irreflexivamente el actual modelo de sociedad.

No obstante, también tenemos que subrayar que P. W. JACKSON constata posibilidades de rebelión contra las convenciones establecidas por las autoridades académicas, resistencias y protestas ante las normas de comportamiento y las exigencias académicas que se tratan de imponer. El alumnado protesta en bastantes ocasiones por las exigencias que, a nivel de paciencia y docilidad, se les demandan en el interior de las estructuras escolares; normalmente es una protesta que no se hace de una manera explícita. «La mayor parte de los alumnos —constata P. W. JACKSON— se dedican, al menos algunas veces, a otra actividad muy diferente: disimular el incumplimiento, es decir, a engañar» (JACKSON, P. W., 1975, pp. 41-42).

Sin embargo, no considera que tales disconformidades puedan alterar el curso de los objetivos ocultos, la reproducción. De esta manera, el análisis político del conflicto es pasado por alto. No profundiza en las posibilidades de transformación que tanto estudiantes como profesores poseen.

El reduccionismo en el estudio de las conductas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los participantes en la práctica educativa acaba ciñéndose a una exclusiva comprobación y comparación con los conocimientos y valores predefinidos, sin considerar el valor real y más amplio del *curriculum* que sigue permaneciendo oculto.

El análisis un tanto blando que P. W. JACKSON realiza mediante la descripción de la vida cotidiana en las aulas va a ser claramente politizado por autores posteriores, entre ellos S. BOWLES y H. GINTIS. Estos captan pronto la crucial importancia política del *curriculum* oculto, especialmente de la *forma* del *curriculum* como recurso para la reproducción, cohesión y estabilidad de las relaciones sociales de producción y distribución.

Las investigaciones de P. W. JACKSON representan una gran innovación, pues contribuyen a introducirnos en el campo de las metodologías cualitativas, al recurrir a las estrategias de información que venían utilizando los antropólogos. Marcan el inicio de las investigaciones etnográficas o cualitativas en el ámbito educativo, pero quizá también ese carácter pionero es el causante de que únicamente se preocupen de concentrar su mirada en lo que viene aconteciendo día a día en las aulas, sin tratar

de integrar sus datos en una perspectiva de macroanálisis, de mayor alcance que le diese oportunidad de buscar vinculaciones entre lo que sucede en esta institución y otras. Por el contrario, las indagaciones de S. BOWLES y H. GINTIS, aunque totalmente dominadas por el cuantitativismo, se dirigen a buscar de manera prioritaria nexos de unión entre el ámbito escolar y otras esferas y lugares sociales, en especial con las estructuras derivadas de los modelos económicos de corte capitalista y, más en concreto, con las necesidades de los grupos sociales en los que reside una mayor concentración de poder y control. Como resultado de ello, sus análisis van a impulsar un giro muy significativo en las teorías pedagógicas existentes hasta el momento, giro que tiene entre sus peculiaridades el propugnar un mayor radicalismo político.

Este radicalismo les va llevar a dudar de planteamientos más reformistas y a no aceptar estrategias encaminadas a lograr cambios parciales o progresivos como vía para hacer frente a los numerosos problemas sociales de sociedades como la estadounidense. Consideran que la política de parches es rechazable dado que, en el caso de ser puestas en práctica, necesariamente van a llevarnos a un fracaso e, incluso, en numerosas ocasiones van a existir fuertes presiones y obstáculos que conseguirán que resulte imposible su entrada en vigor.

El radicalismo teórico que sostienen ambos investigadores les fuerza a adoptar y comprometerse con vías de transformación práctica *ad hoc*. De esta manera, como deducción de sus diagnósticos concluyen: «Apoyamos el desarrollo de un movimiento socialista revolucionario en los Estados Unidos. No importa cuán arduo sea el camino al éxito, una alternativa socialista puede proporcionar el único acceso a un futuro de progreso real en términos de justicia, liberación personal y bienestar social. Los cambios revolucionarios —incluso los violentos— han desatado fuerzas progresistas masivas en el pasado... El desarrollo y la articulación de la visión de una alternativa socialista, así como la capacidad de enfrentar las necesidades humanas concretas actuales, exigen un partido basado en las masas, capaz de ayudar en las luchas diarias de los trabajadores de todos los Estados Unidos, y entregado a una *transformación revolucionaria de la economía estadounidense*» (la cursiva es mía) (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981, pp. 354-355 y 361).

Una especificación de su compromiso, tan nítida, de hecho puede llevar a tener efectos contradictorios y acabar sirviendo para reforzar las estructuras escolares actuales a la espera de otros tiempos y vientos. Es factible que llegue a provocar en el profesorado un sentido de inutilidad en el trabajo que desarrolla cotidianamente en las instituciones escolares, o incluso es posible que cree en éste una sensación de ser una especie de «esbirros represivos» al servicio de las fuerzas opresoras, de la clase capitalista. En teoría, las modalidades de acción a través de un trabajo profesional están anuladas.

Sus análisis funcionalistas de las relaciones entre el sistema educativo y la economía les llevan a pasar por alto el papel de las personas, al

considerarlas como seres pasivos, incapaces de hacer frente a un destino irremediable. El paso por una maquinaria escolar incontrolable por sus más directos usuarios, el profesorado y el alumnado, va a servir para legitimar su predestinación.

La base económica determina inexorablemente la superestructura, en este caso, lo que sucede en el sistema educativo (ver Cuadro 1).

S. BOWLES y H. GINTIS, a la hora de realizar su propuesta teórica de la correspondencia, recurren a un test de confrontación y validación como es el de comparar los cambios en las instituciones educativas a través de la historia con las transformaciones en la estructura de producción y distribución de cada sociedad concreta. La importancia de esta estrategia metodológica de corte comparativo es obvia, ya que podemos constatar que casi la mitad de su obra clave, *La institución escolar en la américa capitalista,* está dedicada a este menester.

Ambos autores llegan a su modelo teórico tras analizar lo que podemos denominar la tradición del pensamiento liberal educativo. Teoría liberal que venía y viene asignando un rol determinante al sistema educativo en cuanto motor de transformación de la sociedad; la escolarización como vía para una sociedad más humana, una sociedad donde las relaciones de explotación no tengan cabida.

Desde la Ilustración se va a generalizar el otorgar un papel preponderante a la educación como motor de transformación y avance de la producción y de la «hominización», favorecedor de todas las dimensiones consideradas más humanas.

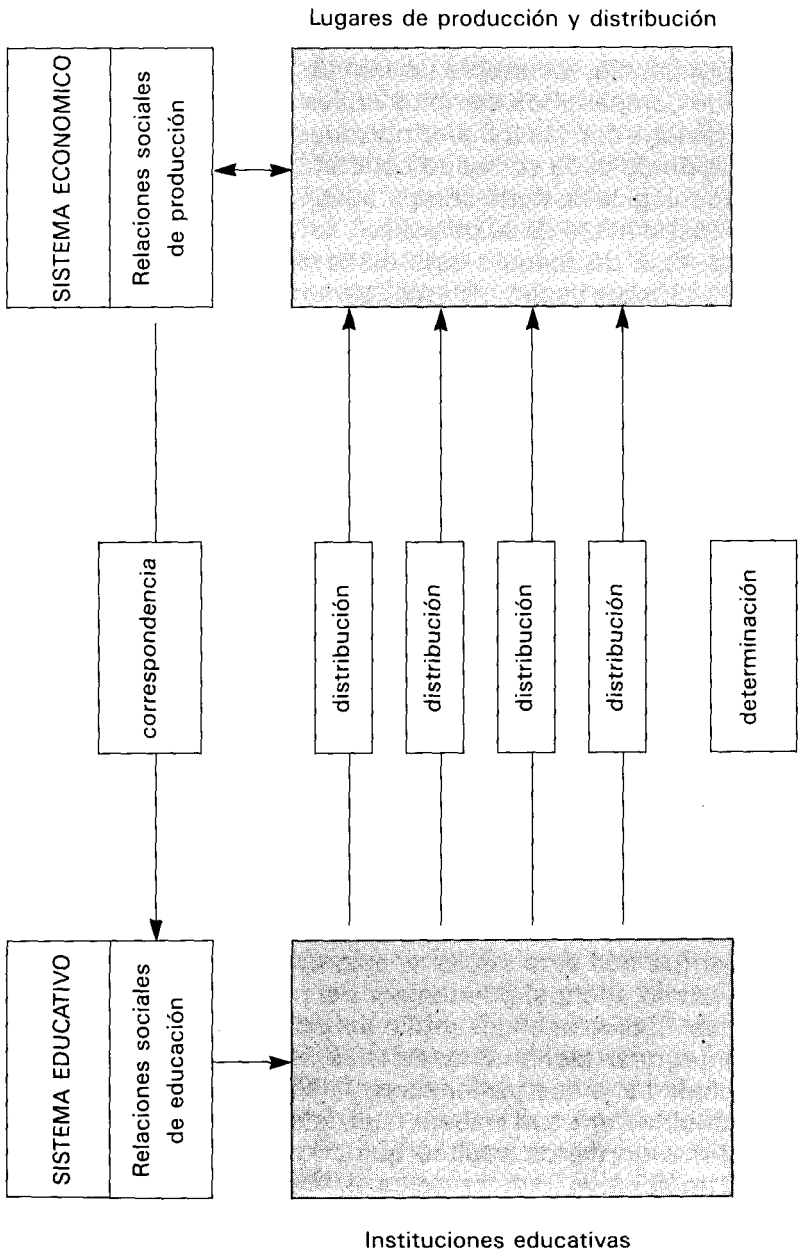
El debate escolar se va a concentrar en torno a dos tendencias liberales: por un lado, el pensamiento de John DEWEY y el movimiento de la Escuela Democrática y, por otro, el derivado de la economía neoclásica y del funcionalismo, lo que se viene denominando la Escuela Tecnocrática y Meritocrática.

Los principales objetivos hacia los que se dirigía el trabajo de este pensamiento liberal en el ámbito educativo es factible condensarlos en tres:

1) Una de las principales metas del trabajo escolar está relacionada con la función «integradora» de la educación. Siguiendo el pensamiento de J. DEWEY, especialmente de su obra *Democracia y Educación,* se trataría de colaborar de una manera decisiva en el tránsito de la infancia y de la juventud a la vida adulta y, más en concreto, lograr que el día de mañana, como adultos, puedan ser personas autónomas, responsables y solidarias. Estimular el desarrollo del colectivo de estudiantes para que puedan integrarse plenamente en la sociedad y colaborar en el progreso de la sociedad a la que pertenecen. Tal integración se lograría mediante una continuidad entre el trabajo realizado en las aulas y el que es peculiar en el mundo de los adultos que componen dicha sociedad.

2) Otro objetivo importante es el de que la escolarización debe contribuir al favorecimiento de mayores niveles de igualdad. El propio J. DEWEY reconoce que es necesario ofrecer a cada persona oportunidades para superar las limitaciones del grupo social en el que le tocó nacer. A

Cuadro 1. Modelo de correspondencia de S. BOWLES y H. GINTIS



partir de este mensaje, muchos significados políticos y teóricos del ámbito pedagógico y sociológico van a perfilar un discurso en el que se asume que la educación puede paliar y compensar la pobreza y los déficit de partida, o sea, puede favorecer una sociedad más igualitaria.

3) Un tercer propósito (sin que ello presuponga una lista priorizada de ellos) que el sistema de escolarización está llamado a lograr es el de estimular el desarrollo de cada ser humano; es lo que diversos autores denominan la función «desarrollista» de la educación. El sistema de enseñanza tiene entre sus cometidos potenciar el desarrollo cognitivo, emocional, físico, estético y moral de la infancia y de la juventud para, de esta manera, contribuir a su mejor realización personal.

La búsqueda de estos tres objetivos por los integrantes de esta denominada corriente pedagógica liberal presupone a su vez dos planteamientos implícitos: en primer lugar, que cuanto mayor sea el nivel educativo logrado por cada hombre o mujer, mejor va a cumplir con sus deberes y obligaciones en la estructura ocupacional vigente en su comunidad. A mayor cualificación académico-profesional, mayor productividad desde el punto de vista económico. Y, en segundo lugar, se admite también de manera implícita que el proceso de escolarización puede integrar e igualar a los miembros de una sociedad, con independencia de sus orígenes de clase, de su pertenencia a un determinado sexo o/a una raza concreto/a, de su nacimiento en una comunidad nacional específica, etc.

Se asume que con sólo democratizar las estructuras escolares se pueden alcanzar los tres objetivos citados.

Este pensamiento político liberal se va a ver apoyado a su vez por una postura tecnocrática y meritocrática que hace su reaparición en las sociedades capitalistas desarrolladas, una vez que se vuelven a «redescubrir» círculos y niveles de pobreza importantes en tales comunidades.

Esta corriente de pensamiento va a sostener que todos somos iguales por nacimiento, que la herencia genética no tiene mayor importancia, porque, en todo caso, puede ser compensada, y que los condicionamientos sociales y económicos cabe también contrarrestarlos. Por consiguiente, es el esfuerzo personal, los logros de cada persona y, por tanto, los niveles educativos alcanzados, los que determinen en última instancia el horizonte de las aspiraciones individuales. Son los méritos individuales, fruto del esfuerzo personal, los que van a decidir el acceso a la estructura ocupacional. Así pues, las diferencias sociales son fruto de la distinta dedicación al estudio de cada persona. De esta manera, siguiendo este planteamiento teórico, si buscamos una sociedad más igualitaria tendremos que preocuparnos de garantizar una igualdad de oportunidades, en este caso, ofrecer la posibilidad, o mejor, la obligatoriedad de la educación para todos los ciudadanos y ciudadanas.

Por consiguiente, desde este modelo tecnocrático y meritocrático, las desigualdades económicas son fruto de las elecciones individuales o de insuficiencias personales, no el resultado de una determinada estructura

económica y de las relaciones sociales vigentes. La institución escolar juega un papel de árbitro neutral.

Las *teorías del capital humano* (BECKER, G. S., 1983, y SCHULTZ, Th. W., 1985), jugaron un importante papel, sobre todo desde los años sesenta, en la defensa de posturas exclusivamente obsesionadas por invertir en la educación y desentenderse más de otras esferas y dimensiones. La inversión en educación es rentable, constatan los investigadores encuadrados en estas teorías. «La conclusión empírica más importante es, probablemente, que las personas con mayores niveles de educación y de formación casi siempre ganan más dinero que las demás. Esto es cierto en países desarrollados tan distintos como Estados Unidos y la Unión Soviética, en países subdesarrollados como la India y Cuba, y en los Estados Unidos hace cien años, al igual que hoy día», escribe Gary S. BECKER, uno de los personajes más preclaros de esta corriente (BECKER, G. S., 1983, p. 22). La tesis principal se puede resumir en el siguiente *slogan:* escolarizando más y mejor se incrementa la productividad económica de un país.

S. BOWLES y H. GINTIS van a constatar el fracaso de esta política liberal y de los modelos educativos que de ella se derivaron. Sirviéndose de una amplia variedad de fuentes estadísticas, descriptivas e históricas llegan a confirmar que la educación en las sociedades capitalistas actuales es una de las principales estrategias que se utilizan para la *reproducción* de este modelo de sociedad y, por tanto, de la desigualdad.

El sistema educativo, a través de sus modalidades de escolarización y de las normas que estructuran el trabajo del colectivo de docentes y estudiantes en los centros de enseñanza, va a tratar de socializar e «integrar» a cada persona en correspondencia con las necesidades y características de la organización ocupacional adulta.

La intención prioritaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los colegios e institutos es preparar a los alumnos y alumnas para que el día de mañana, como futuros trabajadores y trabajadoras, puedan integrarse sin mayores conflictos en el interior de la estructura jerárquica que define el modelo de relaciones laborales de la economía capitalista. Relaciones en las que subyace un modelo de desigualdad entre unos miembros y otros, según el lugar que se ocupe, de dueño de los medios de producción o no, y el nivel de jerarquía que cada puesto de trabajo concreto tenga asignado en la estructura ocupacional. Los objetivos que van a definir las actuaciones de los propietarios de los medios de producción son los de procurar obtener el máximo beneficio, con independencia de las injusticias que ello pueda acarrear.

Este modelo de relaciones laborales es claro que crea siempre bastantes conflictos o, por lo menos, los divisa en el horizonte con demasiada frecuencia, en la medida en que las personas que venden su fuerza de trabajo tienen mayor o menor grado de consciencia de percibir unos salarios injustos o de realizar dicho trabajo en condiciones inhumanas. Para evitar esta conflictividad, se va a recurrir también al sistema educa-

tivo, por cuanto «la educación ayuda a diluir y despolitizar las relaciones de clase protencialmente explosivas del proceso de producción y, por consiguiente, sirve para perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas mediante las cuales una parte del producto generado por el trabajo es expropiado en forma de ganancias» (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981, p. 22).

Así pues, según los representantes de la teoría de la correspondencia, la desigualdad económica y los niveles educativos de desarrollo alcanzados por cada hombre o mujer van a venir condicionados y definidos en primera instancia por el mercado, la propiedad y las relaciones de poder que definen el sistema capitalista.

Lo que hacen las instituciones de enseñanza es estructurarse de acuerdo con unas modalidades curriculares y unas estrategias organizativas, destinadas a jerarquizar y «distribuir» meritocráticamente a cada persona en el interior de la red ocupacional también de carácter jerárquico. Todo lo que acontece en los centros de enseñanza está dominado y subordinado a la esfera económica.

Este modo de funcionamiento del sistema educativo no va a ser el fruto de un espíritu conspirativo del colectivo docente para con el estamento estudiantil; no opera con profesoras y profesores que tienen plena consciencia de lo que sucede en sus centros, que saben captar las auténticas finalidades del proceso de escolarización, el *curriculum* oculto; sino que es el corolario del sistema jerárquico y de control que rige en el interior de unas estructuras académicas que casi nadie se cuestiona, precisamente porque no resulta fácil poder comprender a primera vista la correspondencia existente entre éstas y las estructuras de producción y comercialización.

Es la economía lo único que determina qué habilidades, hábitos, valores, normas y conocimientos es necesario que adquieran los alumnos y alumnas. «El sistema educativo —escriben S. BOWLES y H. GINTIS— ayuda a integrar a la juventud al sistema económico, creemos, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propias, imagen de sí mismo, e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación —las relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes, y estudiantes y su trabajo— son una réplica de la división jerárquica del trabajo» (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981 pp. 175-176).

Son los lugares de trabajo en las empresas capitalistas los que imponen su modo de actuación a las escuelas. La jerarquía que allí reina, los valores, normas, habilidades que caracterizan la división del trabajo existente en la sociedad capitalista son el espejo en que se mira la institución escolar. Ésta las imita, reproduce, y así contribuye a que sus

estudiantes el día de mañana puedan aceptar los imperativos económicos, sociales y culturales de la economía capitalista. Es de este modo como el alumnado aprende a funcionar exclusivamente por recompensas externas, las notas, en un primer momento y, más tarde, los salarios; como se acostumbran a ser evaluados, a obedecer, a hacer lo que se les manda, a ser competitivos, a ser productivos,...

En la teoría de la correspondencia, para hacer efectiva la reproducción del sistema económico no importan sólo, ni incluso prioritariamente, los contenidos del aprendizaje formal, o sea, los contenidos que difunden los libros de texto obligatorios en las escuelas, sino además, y muy especialmente, las experiencias cotidianas que a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se viven en las aulas.

Es mediante las peculiaridades del sistema de interrelaciones que gobierna la vida institucional y los encuentros personales como se contribuye a dar forma de una manera decisiva a los autoconceptos que los estudiantes se van construyendo; como se van a ir definiendo y delimitando los niveles de aspiraciones, las identificaciones, y como, en resumen, se van edificando los fundamentos de la división social del trabajo.

Tanto las capacidades cognitivas y afectivas desarrolladas, como las destrezas técnicas adquiridas contribuyen a la construcción de imágenes de uno mismo, que implícitamente van a colaborar a legitimar y a darle un sentido de obviedad a la existencia de desigualdades sociales y económicas.

Las modalidades de premios y castigos, en una palabra, de incentivación, que utiliza el sistema escolar propician un etiquetado de aquellas características personales indispensables para las necesidades de la esfera económica. Es así como las mujeres y los hombres asumen la «necesidad» de una sociedad jerarquizada, estratificada y disciplinada en la que quien lleva la peor parte son las clases y colectivos sociales con menor poder económico.

Este sistema de interrelaciones personales, de disciplina y de recompensas se ve reforzado asimismo en el interior de las familias, y de manera especial en las pertenecientes a los niveles de menor cualificación profesional y laboral, «hecho que refleja su propia experiencia laboral, la misma que ha demostrado que la sumisión a una autoridad es ingrediente esencial para la capacidad propia de conseguir y retener un trabajo constante y bien remunerado» (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981, p. 177).

Es obvio que las diferentes clases y grupos sociales van a desempeñar distintos roles en la estructura ocupacional, por consiguiente, también recibirán una educación diferenciada.

Como ya habían confirmado los diversos informes elaborados por James S. COLEMAN desde 1961, existen datos irrefutables de que tanto el nivel académico logrado como el éxito personal están directamente relacionados con el nivel de instrucción de los progenitores (de manera singular con el del padre) y su preocupación por la cultura, reduciendo ésta a la que goza de mayor prestigio y aceptación en los círculos del poder

establecido. Conclusiones que en gran parte se vuelven a reforzar por este mismo autor en su último informe de 1985, esta vez en colaboración con Torsten HUSÉN y bajo los auspicios de la OCDE-CERI (Centro de Investigación e Innovación en la Enseñanza) (COLEMAN, J. S. y HUSÉN, T., 1989).

Pese a que el papel y la influencia de la familia está sufriendo grandes transformaciones en relación a décadas anteriores de este mismo siglo, en la actualidad ésta sigue jugando un rol preponderante en la reproducción social y, por tanto, laboral. Así, J. S. COLEMAN y T. HUSÉN se siguen asombrando al ver hasta qué punto las perrogativas fundadas sobre el mérito se transmiten de una generación a otra. «Se ha comprobado en órdenes sociales muy diferentes que los que habían logrado alcanzar posiciones elevadas, sobre todo gracias a su nivel de instrucción, transmitían casi siempre a sus hijos las ventajas inherentes a su rango social» (COLEMAN, J. S. y HUSÉN, T, 1989, pp. 64-65). No olvidemos que, desde siempre, ha sido la familia y su círculo de amistades el camino más expeditivo para encontrar un empleo, o establecer alguna actividad comercial.

Ya que cada vez un mayor número de familias carece de posibilidades de dejar en herencia medios importantes de producción, parece como si éstas lo que tratasen es de apoyarse en el *status* que gracias al nivel educativo y a las relaciones familiares, fueron consiguiendo y, de este modo, convencer a sus hijos e hijas de la necesidad de aceptar el juego meritocrático que el sistema escolar avala. Para ello, la familia va a verse ayudada además por sus posibilidades de elección de centros de enseñanza acordes con sus recursos económicos y su nivel de aspiraciones.

La instrucción escolar no será la misma para todos los alumnos y alumnas, no sólo dentro de un mismo centro educativo, puesto que diferentes especialidades académicas van a conformar diversos conocimientos y destrezas técnicas y, por tanto, van a hacer posible el poder aspirar a salidas profesionales distintas el día de mañana.

Sin embargo, un elemento de importancia decisiva en este proceso de etiquetado es asimismo la opción para asistir a centros escolares públicos o privados; entendiendo por enseñanza privada la que imparten centros de reconocido prestigio apoyados por instituciones privadas con un importante poder social, político y económico. Mientras los primeros van a disponer de escasos recursos financieros para sostenerse, la enseñanza privada va a gozar de importantes medios económicos procedentes de grupos ligados al capital con interés en preparar a sus sucesores y, por otro lado, de las mismas familias más acomodadas que no tienen mayores dificultades para pagar mensualidades que son prohibitivas para otros grupos sociales más desfavorecidos. De esta manera, la elección o la posibilidad de asistir a un tipo u otro de instituciones escolares marca ya el inicio de procesos de segragación muy decisivos.

Así, S. BOWLES y H. GINTIS comprueban cómo los colegios a los que acceden en mayor medida los miembros de la clase trabajadora y de los grupos étnicos más desfavorecidos se rigen en su interior por sistemas

organizativos que hacen más hincapié en el control conductual y en el acatamiento de reglas; las estructuras coercitivas de autoridad y las mismas expectativas de fracaso escolar del profesorado y de las propias familias, contribuyen a preparar a tales asistentes para puestos de trabajo inferiores. Por el contrario, los centros de enseñanza a los que acuden los grupos sociales que disponen de mayor nivel de vida «hacen uso de sistemas relativamente abiertos que favorecen la mayor participación del estudiante, la supervisión menos directa, más elecciones estudiantiles y, en general, un sistema de valores que destaca la interiorización de los estándares del control» (BOWLES, S. y GINTIS H., 1981, p. 177).

Como vemos, una de las mayores garantías de la reproducción está en crear esa misma necesidad de la reproducción en la conciencia del colectivo estudiantil. Las estructuras de poder económico y los privilegios consiguientes se conforman en la conciencia de las personas, en primer lugar en la familia, y luego decisivamente en la institución escolar a través de las mismas interacciones personales, en las tareas escolares que se realizan, de las elecciones curriculares, en las actividades de ocio, etcétera.

Es importante señalar que, desde este modelo teórico, las modificaciones que el capital se ve obligado a realizar para mejorar e incrementar la producción, o adecuarse a las exigencias que sus trabajadores y trabajadoras van haciendo se convertirán en los auténticos motores de las *reformas educativas.* El sistema escolar iría sufriendo modificaciones a medida que se producen cambios en los procesos de producción y distribución, o la misma conflictividad laboral se incrementa. El echar mano de la escolarización para paliar estos desajustes es la estrategia más socorrida en las sociedades capitalistas, pues, entre otras cuestiones, sirve para desviar la atención de aquellas esferas institucionales que tienen mayores culpas y responsabilidades. Como textualmente estos autores explican, «los períodos centrales de los cambios educativos son respuestas a alternativas en la estructura de la vida económica ligados al proceso de la acumulación del capital (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1971, p. 260). Las contradicciones del modelo económico capitalista salen a la superficie como si fuesen contradicciones del sistema escolar.

Incluso se explica desde esta óptica de la correspondencia un proceso como el actual donde cada día se acumula más poder económico en menos manos y donde los propios profesionales superiores de la estructura jerárquica de producción y comercialización están sufriendo transformaciones muy notorias en sus responsabilidades laborales y, por tanto, en sus remuneraciones salariales.

Las titulaciones se fragmentan cada vez más, perdiendo posibilidades de interferir en el proceso completo de producción, puesto que día a día es menor la parcela de responsabilidades de cada trabajador; esto, acompañado del proceso de mecanización y robotización, hace posible reducir el número de trabajadores y, a los que quedan, difuminarlos a lo

largo de una cadena de producción y comercialización muy fragmentada y jerarquizada.

Las palabras de moda de estas dos últimas décadas son las de: proletarización y descualificación. Procesos estos que asimismo van a afectar a los propios profesionales de la enseñanza. Día a día, las capacidades de decisión acerca de qué enseñar, cúando y a través de qué, están más alejadas de los personajes centrales de las aulas: el profesorado y el alumnado.

Cada vez son más numerosas las profesiones que están afectadas por esta pérdida de responsabilidades y de capacidad de decisión. Esto va a ocasionar un panorama en el que el trabajo enajenado va a ser consubstancial también a la mayoría de los puestos laborales que ocupan los profesionales con titulaciones académicas superiores. En consecuencia, los poseedores de estas titulaciones ya ni se identifican ni poseen personalmente el producto de su trabajo. Así, las tareas laborales tienden a ser repetitivas, fragmentadas y carentes de sentido.

Sintetizando en una frase, podemos decir que el sistema educativo no logra modificar, ni para bien ni para mal, los grados de desigualdad y de injusticia consecuencia de las decisiones y actuaciones de la esfera económica.

Para los defensores de las teorías de la correspondencia, las únicas vías de solución y, por consiguiente, de actuación, se encuentran en un programa de eliminación de las relaciones de dominación y subordinación en la esfera económica. Una vez transformadas las relaciones de producción y distribución, podemos plantearnos la posibilidad de un sistema educativo realmente nuevo y al servicio de todos los miembros de la sociedad. «Un sistema educativo sólo puede ser igualitario y liberador cuando prepara a la juventud para una participación totalmente democrática en la vida social y para reclamar su derecho a los frutos de la actividad económica» (BOWLES, S. y GINTIS H., 1981, p. 26); esto exige como condición *sine qua non,* la existencia previa de un sistema económico más igualitario y democrático o, lo que es lo mismo, la desaparición de los modelos económicos capitalistas.

Las críticas que esta postura teórica va a recibir al caer en un excesivo reduccionismo economicista van a ser bastante numerosas. Aunque en diversos momentos de su obra parecen optar por establecer unas relaciones entre la base y la superestructura en términos marxistas, en el fondo acaban cayendo en una postura más próxima a las teorías funcionalistas de Talcott PARSONS. En ningún momento aparecen claras las posibilidades de contestar y, por tanto, de crearle fuertes contradicciones al sistema de producción y distribucción capitalista que aboquen a su desaparición.

No obstante S. BOWLES y H. GINTIS, con el paso del tiempo modifican bastante su pensamiento, pero sin llegar a abandonar claramente sus principios de la correspondencia. Así en una obra posterior, *Democracy and Capitalism: Property, Community, and the Contradictions of Modern*

Social Thought (1986), llegan a sugerir que el coste de tener que insistir en cuestiones de orden y disciplina en los lugares de trabajo en un modelo económico no democrático representa una profunda amenaza para el capitalismo y, también, una de las principales fuentes de la ineficiencia de este modelo de producción y distribución. Lo cual quiere decir que ese proceso de modificación de las conciencias a través del sistema educativo para asumir como «natural» ese modelo de relaciones laborales, no logra tanto sus propósitos como podría parecer. Pero lo que ambos autores no llegan a aclarar es cómo se produce la contestación en el ámbito educativo de qué tipo es y qué posibilidades tiene.

Tampoco está clara la naturaleza de las interacciones entre otras esferas de la vida social, además de la económica, tales como la cultural, política y religiosa y las prácticas grupales o individuales con probabilidades de transformar esas estructuras.

Existen, asimismo, en los planteamientos de las teorías de la correspondencia una serie de omisiones acerca del papel que desempañan dimensiones como el sexo, la raza, las etnias, los nacionalismos, etc. Por consiguiente, no se vislumbra con algún grado de claridad qué papel juegan los movimientos y asociaciones feministas, los colectivos antirracistas, los movimientos nacionalistas, las dinámicas ecologistas, etc., en el interior de los sistemas productivos y de las instituciones educativas.

Si es la institución escolar la que prepara a los seres humanos para no romper con una determinada dinámica económica vigente en una sociedad, lo que no se acaba de comprender bien es que la creación de una mentalidad femenina de inferioridad, tan necesaria en la dinámica de producción del capitalismo, sea una cuestión de menor importancia desde las preocupaciones u objetivos de las instituciones escolares, y que esta tarea sea casi exclusivamente responsabilidad de las familias. Desde los análisis de S. BOWLES y H. GINTIS, el impacto de la institución familiar en la reproducción de la división sexual del trabajo es muy superior al que los centros de enseñanza pueden jugar. Son las experiencias vividas en el interior de las familias las que «facilitan la sumisión de la siguiente generación de mujeres a su *status* inferior en el sistema laboral asalariado y presta a su alternativa —los quehaceres domésticos y la crianza de los hijos— un aura de inevitabilidad, si no es que de deseable» (BOWLES, S. y GINTIS, H. 1981, p. 192).

Tal como Ann Marie WOLPE (1988) hace notar, no se justifica adecuadamente cómo las chicas no van a resultar afectadas por las intenciones de los procesos de escolarización, cómo pueden escapar a las presiones ideológicas que, según la teoría de la correspondencia, constituyen el principal efecto de la enseñanza sobre los muchachos.

Es difícilmente imaginable comprender como los niños en los colegios e institutos a través de diversos *curricula* se preparan claramente para unas modalidades de trabajo y, al mismo tiempo, las niñas se mantienen impermeabilizadas ante esos mismos programas. S. BOWLES y H. GINTIS en ningún momento llegan a vislumbrar y explicar la existencia de

un *curriculum* específico, visible u oculto, para las mujeres en esas mismas instituciones escolares, cuestión esta que análisis posteriores de otras investigadoras e investigadores vinieron a poner de manifiesto con abundantes pruebas.

Por otra parte, tampoco es defendible, como veremos más adelante, que a las chicas, lo mismo que a los chicos, se les pueda imponer tan fácilmente su futuro, y que, por tanto, permanezcan pasivos y aceptando su porvenir de forma inexcusable.

La teoría de la correspondencia también olvida el examen del papel que juega una importante categoría de análisis como es la raza en la dinámica de reproducción y transformación de una sociedad y, en este caso, de la reproducción del sistema económico capitalista. En una sociedad como la estadounidense no es muy de recibo dejar sin considerar el papel que en la dinámica económica juegan las distintas razas y minorías que pueblan aquellas tierras. La exclusión del rol que desempeñan colectivos muy numerosos como los negros, los puertorriqueños, los mejicanos, chinos, etc., en la vida económica y de la función del sistema educativo con estas poblaciones, es algo que no tiene mucha justificación en una propuesta teórica encaminada a explicar cómo funciona una sociedad y cómo se pueden corregir sus deficiencias.

Es obvio que estos colectivos étnicos y raciales tienen derecho a una escolarización, pero lo que estos autores no contemplan es qué sucede en el interior de los centros de enseñanza con los niños y niñas pertenecientes a estos grupos marginados; cómo les afecta un *curriculum* destinado a cualificarlos y socializarlos para una estructura laboral donde ellos y ellas apenas tienen cabida; cómo su experiencia cultural en el interior de sus comunidades es tenida o no en consideración por los planificadores y diseñadores de *curricula;* cómo aceptan lo que la institución escolar les ofrece, etc. Al tiempo que tampoco se detienen a analizar el papel que juegan los profesores y profesoras miembros de estas colectividades o de aquellos que, aun sin ser integrantes de ellas, están sensibilizados por sus problemáticas y mantienen distintos grados de compromiso para con ellas.

Asimismo, las contradiciones y resistencias que existen en las instituciones académicas son obviadas. Se da ya por sentado que se produce la correspondencia y no existe ninguna prevención sobre las contradicciones e inadecuaciones que, dentro de las aulas, se crean en la medida en que las dimensiones de sexo, raza, clase, etc., afectan a todos los participantes en las interrelaciones que en ese espacio educativo tienen lugar.

Otro olvido importante en este modelo es el de la función que cumple la selección cultural, los contenidos con que operan los diversos *currícula* que funcionan en los centros de enseñanza; cómo ese conocimiento es interpretado y convertido en significativo por cada grupo de docentes y estudiantes. La preocupación de esta teoría, como dijimos arriba, se agota en la forma del *curriculum,* ignorando el contenido.

S. BOWLES y H. GINTIS, como subraya Madan SARUP, tienen una visión monolítica de la escuela como una fuerza conservadora, una visión reminiscente de la tradición funcionalista que ellos pretendían superar (SARUP, M., 1986, p. 48)

Es obvio pensar que cuestiones como las señaladas hasta el momento, pueden alterar y complicar un modelo como el de la correspondencia, donde la única categoría que se tiene en cuenta es la de clase social o, al menos, a la que se le da la primacía, al tiempo que se olvida el papel que en la reproducción desempeña el poder político, el poder cultural y las religiones e instituciones eclesiásticas.

Sin embargo, es de justicia recalcar, que la obra de S. BOWLES y H. GINTIS supuso un paso decisivo en la comprensión de cómo funciona el sistema educativo. A partir de aquí se asumió ya claramente que las instituciones escolares, sus modalidades organizativas y sus *curricula* no son algo que tenemos que analizar aisladamente, sino que es necesario contemplarlos en su relación con otros lugares y actividades sociales.

Las rutinas de la vida cotidiana en las aulas y su significado

En las investigaciones y análisis que a partir de ahora se van a llevar a cabo sobre lo que sucede en la escuela, cobra una gran importancia el desvelamiento del *Curriculum Oculto* que se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación «conspirativa» del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una *reproducción* de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad.

Numerosas investigaciones van a tratar de ver cómo en las actividades cotidianas en los centros y aulas de enseñanza se favorece o no la reproducción de formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos, culturales, o religiosos dominantes en la sociedad en la que esos centros se hallan enclavados.

Un ejemplo característico de este tipo de estudios son los que llevan a cabo autoras como Nancy Rae KING (1976), Mary WILLES (1981), Marina SUBIRATS (1985), etc., que proponen explicaciones de cómo, a través de la socialización escolar, se hace efectiva la *reproducción* de las mentalidades y destrezas convenientes a determinados modelos económicos de producción y distribución.

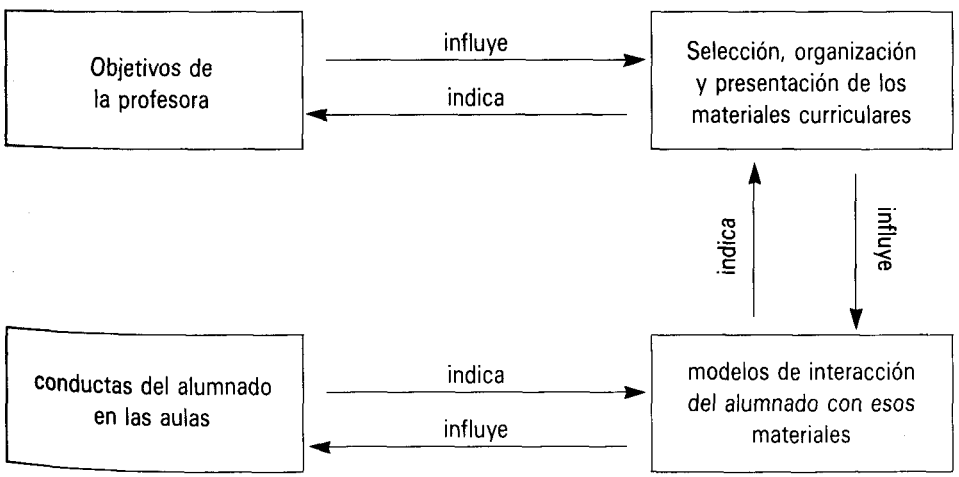
Dentro de este marco teórico de la reproducción, una investigación decisiva es la que realiza Nancy Rae KING (1976) centrada en tratar de desvelar cómo los alumnos y alumnas de la etapa preescolar van adqui-

riendo una serie de destrezas y aprendiendo normas de conducta que tienen algún grado de paralelismo con las que se exigen en otros lugares de trabajo de la sociedad adulta. Para esta labor de investigación va a servirse de una metodología de carácter etnográfico; preocupada por interpretar la realidad de las interacciones académicas, por problematizar aquello que es más familiar, por cuestionar las formas organizativas y todas aquellas dimensiones institucionales que se nos ofrecen muchas veces como inevitables. Esta preocupación por la indagación hermeneútica es indispensable para descubrir y descifrar los significados ocultos, por consiguiente, para tratar de hacer explícito el *curriculum* oculto.

Los datos los recoge en una escuela de una pequeña ciudad norteamericana, durante los cursos 1973-74 y 1974-75. La profesora seleccionada tiene diecisiete años de experiencia de trabajo en la etapa preescolar.

La preocupación de Nancy Rae KING es la de entender cómo los objetivos del profesorado acerca de las conductas escolares de los niños y niñas tienen influencia en la selección, organización y presentación de los materiales curriculares y, por tanto, en la interacción del alumnado con esos materiales y con otros comportamientos que se producen en las aulas (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Modelo de interacciones de Nancy Rae KING



Para ello se valdrá de la observación intensiva en las aulas y de numerosas entrevistas a la profesora y a los alumnos y alumnas; pues es clave en este tipo de investigaciones etnográficas el tener constancia de

cómo los participantes perciben su propio comportamiento y el de los demás, cuáles son las explicaciones que ellos se dan a sí mismos, qué motivaciones son las que les llevan a comportarse de una determinada manera, etc.

En concreto, en sus conversaciones con la profesora, trata de obtener información abundante sobre temas como los siguientes:

«¿Cuáles son las metas educativas más importantes que se plantea para su trabajo con el alumnado en las aulas?
¿Cuáles son los comportamientos esenciales que sus estudiantes deben exhibir cuando tengan que iniciar el primer curso de la educación primaria para que puedan tener éxito en ese nivel educativo?
¿Puede enumerar de qué forma difieren las conductas del alumnado que tiene éxito del que no cumple con sus obligaciones tan bien?
¿Cuáles son las cosas más importantes que los niños y niñas aprenden en preescolar durante las cuatro primeras semanas de escolarización?
¿Qué materiales considera más importantes en su clase de preescolar?, ¿Por qué?
Si usted pudiese añadir cinco cosas a su clase, ¿cuáles elegiría?, ¿Por qué?
Si tuviese que deshacerse de cinco cosas de su clase, ¿qué haría sin ellas? ¿Por qué?
¿Por qué prepara su clase de esta manera?»

(KING N. R., 1976, p. 102).

Esta investigadora, también se preocupa mucho por recoger datos acerca de las actitudes de alumnos y alumnas hacia el centro escolar, de sus interacciones con los materiales existentes en las aulas, de cómo perciben que necesitan comportarse si desean ser evaluados positivamente por la profesora. En este sentido las múltiples entrevistas que hace a los niños y niñas giran alrededor de los siguientes interrogantes:

«¿Qué hace el alumnado en preescolar?
¿Qué es lo que más te gusta en la escuela? ¿Por qué?
¿Qué es lo que menos te gusta en la escuela? ¿Por qué?
¿Qué cosas importantes has aprendido en preescolar?
¿Cuál es la diferencia entre tus comportamientos en el centro y en tu casa?
¿Puedes nombrar algunas cosas que existen en tu clase?
¿Qué cosas son las que más te gusta utilizar? ¿Por qué?
¿Cuáles son las cosas que menos te gusta utilizar? ¿Por qué?
Nombra una cosa de la clase que desearías llevar a tu casa, si pudieses»

(KING, N. R., 1976, p. 104)

Al comienzo del curso, la profesora en el boletín de presentación a las familias especifica claramente que los materiales están organizados

para proporcionar un ambiente de interés, pero cuidándose de no sobrecargarlo, y que ha establecido una organización de los espacios escolares de manera que influyan en las interacciones del alumnado con las cosas que allí existen.

Sin embargo, muy pronto la observadora vislumbra que, a pesar de un emplazamiento de los materiales bastante bueno, raramente se permitía el acceso del alumnado a ellos. Una de las explicaciones viene dada por la organización temporal que rige las tareas escolares. El horario escolar muy pronto se muestra férreamente dividido entre dos modalidades de acción: el juego y el trabajo. El alumnado únicamente podía elegir materiales en los períodos de juego o de «tiempo libre».

Se eligió la etapa preescolar para investigar pues representa el primer contacto de los niños y niñas con las instituciones escolares; salen de su familia por vez primera y entran en un ambiente totalmente desconocido. Ello permitía averiguar cómo el alumnado construye los significados de las actividades que realiza en el interior de estos centros educativos.

Así, a través de las contestaciones dadas en las entrevistas, se puede concluir que las actividades que se realizan en la institución escolar no tienen significados intrínsecos, sino que le son asignados por los alumnos y alumnas dependiendo del contexto en que se llevan a cabo. De este modo, la categoría *«trabajo»* abarca aquellas tareas que se realizan por indicación del profesorado, o cuando éste las inicia y realiza su seguimiento. Acostumbran a ser actividades obligatorias y está penalizado el no participar en ellas. Estas tareas también se suelen realizar por todo el colectivo estudiantil al mismo tiempo y para producir similares o idénticos resultados.

Por el contrario, bajo el epígrafe de *«juego»* se hallan todas las actividades voluntarias, que ellos y ellas pueden iniciar y variar, y que el profesorado no controla, ni evalúa. Generalmente las actividades de juego van a ser voluntarias y se realizan una vez finalizadas las tareas escolares obligatorias, las actividades de trabajo. Existe además la curiosa coincidencia de que, pese a que tanto los teóricos de la educación y de la psicología, como el propio colectivo docente, le dan muchísima importancia al juego en este estadio del desarrollo infantil, es una de las actividades a las que menos tiempo se dedica en los centros de educación preescolar.

En correspondencia con estas categorías, los recursos se encuentran también etiquetados como «materiales escolares» y «juguetes». Los primeros son aquellos que el alumnado emplea bajo la dirección de la profesora. Entre estos materiales se incluyen, por ejemplo, los libros, el papel, los lápices, ceras, pegamentos y tijeras. Son materiales sobre los que los niños y niñas apenas disponen de posibilidades de elección ni de utilización. Incluso las mesas y las sillas existentes en el aula fueron asociadas a este grupo de materiales y, por ello, en los períodos de tiempo libre el alumnado procuraba evitar su contacto.

Bajo el epígrafe de juguetes, sin embargo, encontramos aquellos materiales con los que pueden interaccionar de una manera libre, que pueden elegir y dejar cuando deseen, pero, eso sí, sólo en el tiempo que resta

después de haber finalizado las actividades de trabajo. Aquí el alumnado enumera, entre otras cosas, los triciclos, muñecas, casitas de muñecas, coches, trenes y pelotas. Lo que es de notar es que estas actividades no se realizan bajo la supervisión de la profesora. Así por ejemplo, «cuando Patrick golpeó una nota en el piano durante el período de tiempo libre,... Mrs. Burke le dijo que no tocase el piano porque eso 'no es un juguete'» (KING, N. R., 1976, p. 128).

Ambas categorías, trabajo y juego, son muy significativas para los participantes en el aula; se utilizan abundantemente para ordenar sus actividades diarias. Los alumnos y alumnas, sin necesidad de que se les dijese lo que era trabajo o juego, iban constatando a través de las reacciones de la maestra, que unas actividades eran más importantes que otras y, sobre esta base, iban paulatinamente descubriendo el «valor real» de cada tarea. Las actividades de trabajo son las que se consideran importantes, mientras que las de juego el alumnado piensa que la profesora no las valora. Esto explica por qué cuando se pide a los niños o niñas que digan qué han aprendido en un determinado período de tiempo en el colegio, sólo respondan con aquellas cosas que la profesora etiquetó como trabajo. Únicamente tienen consciencia de aprendizajes que la profesora valora y verbaliza.

El alumnado aprendió pronto, por ejemplo, cuándo se podía acceder a los materiales y a cuáles específicamente, qué colores elegir y cuáles no para emplear en un dibujo concreto, etc., a pesar de estar todos los materiales situados «atractivamente como una invitación aparente a los niños para reaccionar y relacionarse con ellos» (APPLE, M. W. y KING, N., 1983, p. 49).

Asimismo se constató, mediante esta investigación, cómo todos los integrantes del colectivo estudiantil preferían «acabar a tiempo» sus tareas que «hacerlas bien», debido a los comportamientos que ante tales acciones adoptaba la profesora.

Es a través del fruto de interacciones como las que venimos señalando como se aprende el *papel de ser estudiantes.*

Debemos recordar, sin embargo, que los modelos de autoridad y de intervención educativa similares a los de esta profesora no son exclusivamente de su responsabilidad. El profesorado en su trabajo pedagógico se encuentra con limitaciones estructurales y modelos organizativos ya decididos por otras instancias, al tiempo que con modas pedagógicas y psicológicas que contribuyen a determinar su trabajo. Las expectativas que la sociedad se forma, las experiencias de las familias, en una palabra, el contexto social influyen en las valoraciones de muchas de las actividades e interacciones que tienen lugar en los centros de enseñanza. Como reconocen Rachel SHARP y Anthony GREEN, «las posibilidades objetivas de una determinada situación pueden hacer que la acción social del profesorado resulte mucho más diferente de lo que ellos pretendían» (SHARP, R. y GREEN, A., 1975, p. 31).

Una actividad como el juego es sintomática de esta realidad en cierta medida condicionada. El juego y los juguetes van a gozar de un discurso oficial que prima su importancia, frente, por otro lado, a una concepción práctica en la vida cotidiana que los considera no rentables, improductivos. Esta valoración negativa se va a reforzar además por las propias familias. No podemos olvidar la presión que éstas realizan sobre la institución escolar. Son numerosas las profesoras y profesores que reconocen que se ven forzados a estimular ciertos aprendizajes porque las familias insisten.

La institución escolar, (incluso las de preescolar o educación infantil) se ve sometida a modelos de actuación provenientes de otras esferas, en el caso que nos ocupa, de la económica. Las misma N. R. KING confirma ciertos paralelismos de la escuela con los ámbitos económicos de producción y distribución. En esta línea, destaca que una de las características del trabajo en las aulas es la *estandarización*, similar a la de los productos de muchas fábricas. Los alumnos y alumnas se ven abocados, ya desde sus primeros contactos con el sistema educativo, a trabajar con materiales, realizar actividades cuyo producto final tiende a la uniformidad; tienen que acabarlos de la misma forma y en períodos análogos de tiempo. Incluso las interacciones personales que se producen en estos centros docentes favorecen el desarrollo de características personales y de respuestas emocionales bastante parecidas (KING, N. R., 1976, p. 194).

En el fondo, no estamos muy alejados de una representación de la institución escolar como una fábrica, donde el alumnado se ve incitado a pensar de la misma forma, a producir los mismos resultados y en idéntico espacio temporal, a aceptar las mismas recompensas y sanciones, a ser juzgado por autoridades externas y con unos parámetros que muchas veces no comprende. Algo que nos recuerda también las críticas de John DEWEY cuando se lamenta de cómo la escuela mata la originalidad e inculca una excesiva docilidad (DEWEY, J., 1978).

N. R. KING pretende, con esta investigación, comprobar cómo existe una cierta correspondencia entre las demandas de la esfera económica y muchas de las características de la vida que tiene lugar en las aulas. «La estructura del contexto social y las demandas de los procesos de trabajo, entonces, *determinan los rasgos de personalidad* requeridos para tener éxito en las aulas de los centros de preescolar (la cursiva es mía)» (KING, N. R., 1976, 199). Es asegurando ya desde la infancia la reproducción de una determinada conciencia, como las empresas preparan la próxima generación de trabajadores y trabajadoras.

En resumen, como escriben M. W. APPLE y N. R. KING, «a través de las primeras clases de un jardín de infancia se enseña a aceptar la autoridad sin pedir explicaciones, así como las vicisitudes de la vida en los ambientes institucionales. La finalidad que tienen estas lecciones es la aceptación progresiva de un modo natural de lo que es el conocimiento importante o poco importante, del trabajo y del juego, de la normalidad y de la divergencia» (ídem, p. 49). Es mediante la interacción social que se produce a diario en las aulas como se van construyendo los significa-

dos de los objetos y de las situaciones, como se van formando las subjetividades y se van creando las habilidades, conocimientos y destrezas que cada sociedad privilegia y valora.

Como vemos, las influencias de los análisis de S. BOWLES y H. GINTIS son patentes.

Dentro de este modelo de la reproducción, (centrada en la adquisición inconsciente de una serie de destrezas y habilidades que son necesarias para sobrevivir con algún grado de éxito en el sistema educativo y, lo que es más decisivo, el día de mañana en el ámbito de las relaciones laborales adultas) es también digna de señalar la investigación que en el Reino Unido lleva a cabo Mary WILLES (1981). Su preocupación fundamental estriba en averiguar de qué manera los niños y niñas aprenden a participar como alumnos y alumnas en la dinámica y el discurso de las aulas; en virtud de qué aprenden las reglas y costumbres de los juegos y tareas que jugarán y desenvolverán, con distintos grados de éxito, a través de un período de escolarización que va a ocupar al menos ocho o diez años de sus vidas.

La inmensa mayoría de las actividades, tanto libres como regladas, que el alumnado realiza en los centros escolares se acomodan a normas, por lo general, implícitas, aunque a veces también explícitas, que éste necesita conocer, si no quiere enfrentarse a problemas más o menos importantes.

Así, por ejemplo, la diferencia entre una estudiante que ya lleva varios cursos de permanencia en un centro escolar y un novato radica, ante todo, en que aquélla ya descodifica automáticamente las intenciones de sus enseñantes, mientras que el segundo se puede llegar incluso a angustiar tratando de averiguar cuáles son las verdaderas exigencias y condiciones de realización del trabajo que se le encomienda.

El alumnado recién incorporado al sistema de enseñanza «está obligado a aprender cómo interpretar lo que sus docentes dicen, qué constituye las respuestas apropiadas y aceptables, cómo y cuándo hacer las contribuciones individuales que el profesorado reconoce como encomiables» (WILLES, M. 1981, p. 51).

Estos aprendizajes tienen lugar muy pronto; en la práctica podemos decir que son las primeras lecciones que los niños y las niñas van a realizar fuera del marco de la familia; representan sus primeras incursiones a un mundo mucho más amplio, y se puede decir que, en muchas ocasiones, para un número importante de estudiantes pueden llegar a significar el inicio de un proceso de etiquetado del que muy difícilmente se van a poder librar.

Desde la Escuela Infantil (su primera toma de contacto con la institución educativa) cada nuevo niño y niña va a tener entre sus primeras e inexcusables tareas la de aprender el «rol de estudiante». Necesita aprender cuáles son sus derechos, cuándo los puede ejercer y cómo, e incluso, en qué momentos y circunstancias tiene que renunciar a ellos. Conocer qué es ser estudiante es comprender qué esperar de los *curricula* que se

desarrollan en el marco de la educación institucionalizada y qué se espera de ellos y ellas como alumnos y alumnas.

M. WILLES, siguiendo un modelo de investigación encuadrado bajo la órbita de lo que se viene llamando la investigación etnográfica, realiza observaciones intensivas en una Escuela Infantil situada en una ciudad industrial del interior de Inglaterra y que admite estudiantes que tienen cumplidos los 3 años de edad. Se trata de un centro educativo que goza de gran reputación debido a los proyectos curriculares de corte liberal que desarrollan y a los modelos progresistas de organización que tienen establecidos.

El alumnado está distribuido en grupos, de diez o doce miembros, a los que es costumbre otorgar la denominación de «familias». Cada estudiante aprende muy pronto que pertenece a la «familia» de una profesora o de un profesor concreto.

Todas las actividades que se llevan a cabo tanto fuera como dentro de las aulas se desarrollan siguiendo un orden determinado y que el colectivo estudiantil ya en sus primeras semanas aprende a anticipar. Saben muy pronto describir el orden en que se realizan las actividades y juegos de cada sesión escolar.

Esta investigadora constata, también, que no reciben la misma atención los momentos de juego que las actividades más «académicas»; las pruebas que lo confirman las obtiene a través de registros de las interacciones verbales del profesorado con los niños y niñas en el curso de tales actividades. En los momentos de juego, pese a que éste es percibido por las profesoras como de capital importancia, las interacciones verbales eran, en su mayor parte, de una calidad muy pobre. El colectivo docente percibía la supervisión del juego como necesaria, pero a un nivel de ideas teórico, mientras que era solamente en presencia de las actividades que el grupo estudiantil realizaba sentado en sus sillas y mesas, las más regladas y previstas en la planificación curricular, cuando el profesorado se dedicaba a ejercitar las destrezas profesionales aprendidas en los cursos de formación y las adquiridas como fruto de la experiencia (WILLES, M., 1981, p. 54).

La experiencia cotidiana en las instituciones escolares, y en este caso más concreto en la Escuela Infantil, viene a confirmar y a reforzar normas y costumbres que los adultos consideran indispensables, sin pararse a pensar en lo que realmente suponen, su verdadero valor y su necesidad. Así cualquier niño o niña, mediante las interacciones (en especial las no verbales) con los adultos y, por tanto, con el profesorado, va a comprender que si se está siendo el centro de interés de un adulto es necesario parar, prestar atención, preocuparse por atender a lo que los demás realizan.

Casi todos los estudios etnográficos vienen constatando cómo las reglas y rutinas por las que se gobierna la vida en el interior de los centros y aulas escolares no acostumbran a verbalizarse de una manera clara, ni, mucho menos, a razonarse, sino que más bien se establecen y asimi-

lan por las interacciones que en ese nicho ecológico tienen lugar. Interacciones en las que el colectivo estudiantil mantiene un rol caracterizado por la subordinación y dependencia de su profesorado.

La obsesión por enseñar a obedecer a los superiores jerárquicos tiñe buena parte de las intencionalidades de los docentes. Éstos «mantienen un rol dominante, lo relajan sólo de una manera intermitente, y según sus propios deseos» (WILLES, M., 1981, p. 59). Por consiguiente, el colectivo estudiantil muy rara vez se va a ver obligado a tomar iniciativas y las posibilidades de realizar elecciones reales son también muy escasas. De esta manera, el alumnado pronto se autodefine a sí mismo con capacidades excesivamente limitadas, sin posibilidades y, por tanto, al servicio de las iniciativas de sus superiores jerárquicos.

Los juegos infantiles que reproducen las funciones de profesoras y profesores y las mismas descripciones que el alumnado realiza sobre el trabajo de sus docentes ponen de manifiesto cómo, ya desde esta etapa infantil, se introyecta este rol como el de aquella persona que organiza y controla, y que tiene derechos. Rara vez esta descripción coincide con la que de su propio trabajo realiza cada enseñante. Una vez más vemos cómo poco a poco se va preparando a las nuevas generaciones con las destrezas y disposiciones que necesita un determinado modelo económico de producción y de relaciones laborales.

Vemos cómo también en esta investigación se siguen asumiendo, de una manera implícita, las figuras de alumno y alumna como las de unos personajes pasivos sobre los que la escuela escribe con éxito. Asimismo no se indaga hasta qué punto dentro del colectivo de docentes existen discrepancias y líneas alternativas de trabajo, ni se consideran las diferencias entre las atenciones y tareas que se encomiendan a los niños y a las niñas, ni las peculiaridades de sus respuestas y comportamientos.

La investigación de Mary WILLES puede, por tanto, ser cobijada dentro del paraguas de las teorías de la correspondencia, al igual que la que más recientemente llevó a cabo Marina SUBIRATS, en este caso tratando de ver las peculiaridades de los modelos de socialización diferenciados a los que se somete a niños y niñas.

En este tipo de investigaciones que tratan de clarificar de qué modo las niñas y las adolescentes son «preparadas» para destinos futuros caracterizados por un desempeño de actividades con menor prestigio y de sumisión al estamento masculino, es preciso también un esfuerzo por establecer una distinción entre «sexo» y «género», conceptos que muchas veces se acostumbran a emplear en forma de sinónimos. Existe, sin embargo, una importante distinción entre ambos vocablos. Es preferible recurrir a la palabra «sexo» con un significado referido a los aspectos puramente biológicos, o sea, cuando se menciona en contextos temáticos de carácter fisiológico, anatómico, genético, hormonal, etc. Mientras que el término «género», si queremos expresarnos con precisión, se debe usar cuando mencionamos dimensiones o aspectos de carácter no biológico, en los momentos en que nos referimos a las diferencias

socioculturales entre hombres y mujeres, por ejemplo, acerca de las disparidades o similitudes en torno a intereses, aptitudes, conductas, aspectos estéticos, etc. La palabra género viene utilizándose en general y, por supuesto, en el contexto de estas investigaciones, referida a etiquetados que se establecen en el marco de una sociedad concreta, fruto de una forma de funcionamiento social específica. Existen asimismo autoras y autores que optan por el empleo del vocablo «sexista» a la hora de mencionar las discriminaciones que de minusvaloración y subordinación sufren las mujeres como resultado de su pertenencia al sexo femenino. El sexismo viene a ser, en analogía con el vocablo «racista», la traducción de una concepción de la mujer como ser inferior y, por tanto, necesariamente sometido al hombre, digna de puestos laborales de menor jerarquía y, en consecuencia, con menores prestaciones económicas y culturales que sus pares del otro sexo.

Dentro de nuestro entorno cultural vienen siendo empleados ambos términos, «género» y «sexismo», aunque últimamente la palabra «género» está cobrando mayor frecuencia de uso. Lo que es unánime, es que las dos denominaciones tratan de dejar de manifiesto que la mayor parte de los objetos, características y funciones que las distintas culturas y sociedades vienen asociando como propias de un determinado sexo, lo son como fruto de la peculiaridad de procesos culturales, pero que, de ninguna forma, son consustanciales o fruto de una determinada biología o fisiología.

En la investigación que nos ocupa, M. SUBIRATS opta por la denominación «código de género», traspasando a este ámbito de estudio la terminología y conceptualización que elaboró Basil BERNSTEIN, para referirse a las formas, contenidos y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles con los que los individuos jóvenes entran en contacto con el fin de llegar a una identificación personal en términos de hombre o mujer. Códigos de género que sufren modificaciones y se tiñen con peculiaridades en función de variables como clase social y raza o etnia, y de los contextos sociales e históricos en los que se vive. Con anterioridad, otra autora británica, Madeleine MACDONALD (1980), ya había realizado esta misma conceptualización de los «códigos de género».

La constancia de un tratamiento diferenciado para cada uno de los dos sexos era patente en el caso del sistema educativo en el Estado Español hasta no hace mucho tiempo. Existían instituciones distintas según estuviesen destinadas a niños o niñas, incluso titulaciones explícitamente destinadas a los hombres, a las que las mujeres tenían vetado el acceso. Esto que puede parecer tan lejano, especialmente a las generaciones más jóvenes, no lo es tanto. De hecho, es con la Ley General de Educación de 1970, cuando se establece un marco legal que hace posible corregir las discriminaciones que de acceso a centros educativos y a titulaciones tenían las mujeres; su plasmación práctica fue una tarea bastante ardua de años posteriores.

La investigación que esta autora realiza en 1983 versa sobre los efectos no previstos de una estrategia de enseñanza-aprendizaje seguida en centros de educación preescolar en la ciudad de Barcelona con alumnado comprendido entre los 4 y 6 años de edad. Los centros seleccionados están ubicados en la propia capital, y ninguno en el ámbito rural, y tienen a su frente un profesorado joven que declara que no ejerce ningún tipo de discriminación, ni de diferencias, de manera consciente, entre niños y niñas.

Una de las primeras constataciones que aparecen, tras realizarse los análisis de las interacciones verbales captadas en las aulas en las que intervenían las maestras y los maestros, es que «*el código de género femenino está afectado por una negación constante,* perfectamente identificable en el uso del lenguaje» (SUBIRATS, M., 1985, p. 94). El vocablo con el que se hacían referencias al alumnado era siempre el de *niños,* con independencia de que el destinatario de la comunicación fuese un grupo de niñas. Así por ejemplo, cuando se pregunta a una de las docentes cuántos niños y niñas tiene en su aula, manifiesta desconocer su número e incluso admite que tal cuestión nunca le había preocupado. Otra ilustración de esta problemática es la que tiene lugar cuando, en otra clase, la profesora dice: «ahora los niños podrán ir al patio» y una niña pregunta a su vez «¿y las niñas?», la maestra responde con una irritación visible que ese vocablo lo emplea también incluyendo en él a éstas.

Sin embargo, no estaría de más recordar cómo Simone de BEAUVOIR no aconseja esta univocidad de lo masculino y femenino en un mismo vocablo en nuestra actual situación, dado que «en los registros municipales y en las declaraciones de identidad los términos *masculino* y *femenino* aparecen simétricos de una manera completamente formal. La relación entre los dos sexos no es la de dos electricidades, la de dos polos: el hombre representa a la vez lo positivo y lo neutro, hasta el punto de que en francés se dice «los hombres» para designar a los seres humanos, puesto que el sentido singular de la palabra *viril* se ha asimilado al sentido general de la palabra *homo.* La mujer aparece como lo negativo, ya que toda determinación le es imputada como una limitación sin reciprocidad» (BEAUVOIR, S., 1970, p. 11). En una situación social donde las actividades, características y peculiaridades de las mujeres son consideradas como de menor interés, la utilización permanente de nombres genéricos lleva a que todas esas discriminaciones y minusvaloraciones nunca tengan fácil su acceso a un nivel consciente y, por tanto, no se promueva una reflexión sobre el verdadero significado de tales discriminaciones.

Los resultados de este estudio nos muestran claramente cómo en estas escuelas se penaliza todo lo relacionado con lo femenino. De este modo actitudes que tradicionalmente se vienen ligando a un determinado género, el femenino, tales como la coquetería, la curiosidad hacia otras personas, el deseo de llamar la atención, etc., son sancionadas por los profesores e, incluso por las profesoras, con tonos irónicos y siempre dejando entrever una valoración negativa, especialmente si los producto-

res de tales conductas son niños. Este colectivo docente investigado, en general, emite calificativos referidos a las niñas como los siguientes: son «más tontitas», «más modositas», «más buenecitas», más preocupadas por su peinado y sus lacitos, etc., recurriendo a los diminutivos con un afán peyorativo.

Todas las conductas que hagan referencia a formas estereotipadas de feminidad no se van a permitir y, al contrario, los comportamientos considerados propios de los niños se van a reforzar. Por tanto, no sólo no se trata por igual a niños y niñas, sino que se imponen como patrones a imitar por ambos sexos las conductas consideradas como masculinas. Y, es curioso que quienes ponen un mayor énfasis en «corregir» los comportamientos femeninos de las niñas son las propias profesoras; «algunas de ellas tienen un concepto más peyorativo que los maestros del comportamiento de las niñas» (SUBIRATS, M., 1985, p. 99).

Asimismo se puede constatar cómo la presencia de las niñas en las aulas es muchas veces ignorada. Los niños reciben una mayor atención que ellas. El número de frases y palabras, tanto de los maestros como de las maestras, intercambiadas con niños y niñas, arroja un saldo mucho más alto a favor de los primeros; «en las aulas observadas, las proporciones de palabras dirigidas a niños/niñas fueron de 220/100, 191/100, 172/100, 150/100, 256/100, es decir, en todos los casos una amplia diferencia de atención a los niños» (SUBIRATS, M., 1985, p. 96), y pese a que en algunas aulas era superior el número de niñas que de niños.

Otro dato más preocupante aún, si cabe, que sirve para constatar cómo a los niños y niñas se les siguen reforzando determinadas conductas relacionadas con su género, es el que nos confirma que «la insistencia en la adquisición de competencias escolares es menor para las niñas, sobre todo en los momentos importantes: los referidos a los aprendizajes técnicos y a la adopción de hábitos intelectuales, aunque se trate de aprendizajes y de hábitos tan elementales como los que se transmiten a los 4, 5 y 6 años» (SUBIRATS, M., 1985, p. 98).

En esta misma línea van los resultados de Ronald KING (1978) en su estudio sobre escuelas infantiles en el Reino Unido. Demuestra cómo el desarrollo de determinadas aptitudes sociales se favorece a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje a las que se recurre en determinadas materias escolares. Y cita, a título de ejemplo, el registro de observaciones en las aulas como las siguientes: un alumno encontró un caracol en una caja de arena húmeda. La profesora aprovechó entonces la ocasión para dirigir la atención del grupo de estudiantes sobre sus cuernos y «la casita que llevaba encima». Cuando una niña quiso tocarlo, la maestra se lo impidió diciendo «Huy, no lo toques, es muy viscoso y está muy pegajoso; que uno de los niños lo coja y lo deposite fuera» (KING, R., 1978, p. 43). Es obvio que comportamientos como los de esta profesora sirven para crear y reforzar el miedo de las niñas a los animales y bichos y, por tanto, contribuyen a frenar su curiosidad científica.

Otro registro del que nos da cuenta este mismo investigador testimonia cómo tampoco las temáticas técnicas se consideran apropiadas para la mujer. Así cuando en un aula de preescolar una niña está intentando quitarle a un niño un *puzzle* que representa un avión, la profesora se lo impide, explicándole que «a los muchachos les gustan los aeroplanos» (KING, R., 1978, p. 68). Se definen de este modo intereses distintos para cada uno de los dos géneros, como si estuviesen inscritos en sus códigos genéticos.

Es mediante prácticas educativas similares a las que nos venimos refiriendo como estamos sentando las bases de un autoconcepto, e incluso podemos decir de un *autoodio*, y de un nivel de aspiraciones que van a jugar contra la mujer.

Reproducir los códigos masculino y femenino, especialmente de una manera poco visible, por no decir, oculta, significa privilegiar a unas personas frente a otras y, en concreto, a los hombres frente a las mujeres. Restarles posibilidades a ellas tanto hoy como el día de mañana.

M. SUBIRATS no asume, teóricamente, «que la escuela sea institución inamovible y que *necesariamente* haya de reproducir características capitalistas y patriarcales» (SUBIRATS, M., 1985, p. 91), sino que, por el contrario, en todo marco de relaciones sociales, como fruto de las contradicciones que allí se generan, existe el conflicto. Sin embargo, en su trabajo en ningún momento avanza ejemplos de resistencias, ni las posibles contradicciones que hacen factible dejar de ver el sistema educativo condenado a la reproducción.

En este marco teórico de la correspondencia vemos cómo, mediante las estrategias metodológicas que rigen la vida escolar, se crean y refuerzan los necesarios patrones de conducta vinculados a las distintas clases sociales, se promueven pautas de identificación sexual y racial que permiten a los alumnos y alumnas ir de manera paulatina preparándose y relacionándose «convenientemente» con la posición que el día de mañana van a ocupar en el proceso jerárquico de producción capitalista.

Sin embargo, este modelo de análisis de las instituciones escolares supone un avance frente al de L. ALTHUSSER, ya que nos esboza con mayor detalle cómo se produce esa reproducción a través de las actividades que tienen lugar en el aula. Pero, a pesar de ello, se sigue aceptando el papel pasivo de los agentes de la educación: alumnado y profesorado fundamentalmente, así como de las propias familias. No se ofrecen, en la práctica, posibilidades de contestación y de transformación de una realidad que se nos presenta como ininfluenciable e inalterable.

La reproducción cultural

Otro modelo que también trata de explicar la función de la institución escolar como reproductora del orden social y cultural establecido es el de Pierre BOURDIEU. Incluso una de sus obras más importantes realizada en colaboración con Jean-Claude PASSERON lleva como título *La repro-*

ducción (1977), trabajo en el que ambos se dedican a elaborar una teoría de funcionamiento del sistema educativo y a explicar de qué manera éste juega un papel decisivo en la perpetuación de la sociedad capitalista, de su modo de producción y de su estratificación social.

El análisis teórico que estos autores realizan, parte de la suposición de que las sociedades humanas están divididas de forma jerárquica en clases y que esta jerarquización se mantiene y perpetúa a través de lo que denominan la *violencia simbólica*. Término este que, según ambos investigadores especifican, «indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violenta» (BOURDIEU P. y PASSERON, J.-C. 1977, pp. 37-38) y su incorporación como parte de una teoría general de la violencia, pero de la violencia legítima. De aquí, que su propuesta teórica sea conocida también por otros autores como *teoría de la violencia simbólica* (LAKOMSKI, G., 1984).

Esta teoría tiene como pretensión comprender y dar respuesta a tres cuestiones decisivas:

1. Cómo la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante;
2. Por qué sólo ciertos grupos sociales pueden participar en la definición de cuál es la cultura dominante.
3. A través de qué mecanismos la naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres, contenidos y valores obtiene un fuerte grado de consenso y, por consiguiente, su legitimación y, de esta manera, condiciona decisivamente los procesos de socialización, en especial de las generaciones más jóvenes.

Desde la década de los sesenta, la institución escolar viene siendo objeto de análisis diversos que acostumbran a coincidir en señalar, por una parte, que el fracaso escolar y el abandono de las instituciones de enseñanza afecta en unos porcentajes muy superiores a los hijos e hijas de determinadas clases y grupos sociales, los que en la estructura jerárquica de cada sociedad ocupan los niveles de menor poder y prestigio; y, por otra, que el colectivo estudiantil que alcanza las etapas superiores del sistema educativo y las especialidades más prestigiosas en los estudios universitarios, es descendiente de las familias que gozan de mayor poder y prestigio. Por lo que a Francia concierne en el momento en que P. BOURDIEU construye su propuesta teórica, los trabajos de Christian BAUDELOT y Roger ESTABLET (1976) venían a aportar en esta línea datos decisivos de carácter cuantitativo.

No debemos olvidar la permanencia en la cultura francesa y, en general, en todas las sociedades occidentales de una ideología jacobina, sobre la que vinieron descansando las críticas del sistema educativo, e incluso, las reformas que de tal sistema realizaron la mayor parte de los gobiernos. Esta ideología denuncia las desigualdades de oportunidades de que son objeto muchos grupos sociales, pero a su vez, deposita una

excesiva confianza en las instituciones escolares como compensadoras de esas desigualdades sociales. A juicio de P. BOURDIEU, ésta es una de las razones que nos incapacitan para descubrir la educación institucionalizada como conservadora y realmente injusta, aunque de una manera formal aparezca como equitativa (BOURDIEU, P., 1966). De esta forma, aunque nos encontramos ante una ideología que aparentemente critica un modelo de sociedad y su sistema político, en el fondo sus resultados no hacen otra cosa que legitimarlo. Los productos de las reformas educativas que tales políticas llevan a cabo, una y otra vez, siguen sin modificar de una manera decisiva los valores que las instituciones académicas fomentan; los contenidos culturales que imponen, los métodos pedagógicos que avalan, los criterios de selección y control, los procedimientos de orientación, etc., contribuyen a seguir beneficiando a los grupos sociales más favorecidos y a perjudicar a los más desfavorecidos.

La equidad formal del sistema de enseñanza se traduce en una falsa neutralidad de la escuela al tratar a todos los miembros del colectivo estudiantil como iguales en deberes y derechos, a pesar de las desigualdades de hecho. El resultado de una propuesta curricular que no asuma claramente que los alumnos y alumnas no llegan a los centros escolares como *tabula rasa,* sino que son personas que ya recibieron en su familia y en su entorno, vía lo que podemos denominar una educación incidental o no formal, por una parte, un cierto capital cultural, y por otra, unas expectativas y actitudes acerca de lo que es y qué esperar de la cultura, va a estar contribuyendo decisivamente a la reproducción de las actuales relaciones de clase y de la estructura jerárquica correspondiente.

Los trabajos que venía realizando en Francia el *Centre de Sociologie Européenne* demostraban la importancia de los conocimientos y de las disposiciones en relación con la cultura como determinantes en el éxito escolar. Entre las conclusiones que estas investigaciones hacían públicas se hallaban las siguientes:

A) El éxito escolar del alumnado depende en gran medida de la familiaridad con la cultura; y esta familiaridad mantiene una dependencia con los certificados o títulos escolares paternos o maternos.
B) Esta relación entre éxito escolar y nivel cultural depende, en gran medida, de técnicas y métodos de trabajo intelectual que no acostumbran a ser impartidos en las instituciones de enseñanza, lo que se convierte en una desventaja decisiva para las clases sociales culturalmente más desfavorecidas, ya que no pueden ayudar a sus hijos e hijas a solventar estas lagunas.
C) El análisis de los criterios implícitos de los que se valen los profesores y profesoras para emitir sus juicios, valoraciones y apreciaciones, ponen de relieve la importancia que en ellos ejercen características propias de las clases más altas tales como: la expresión hábil y brillante, la elocuencia, el distanciamiento, la poca rigidez, el estilo, etc. Dándose la paradoja de que la institución académica desvaloriza lo que es propiamente escolar (de ahí la fre-

cuencia de comentarios reprochando a un trabajo el ser escolar) y aprecia y recompensa lo que no puede ser adquirido más que en la dinámica de los aprendizajes extraescolares, y, de manera especial, en la familia (CHAPOULIE, J. M. y MERLLIÉ, D., 1972).

Si en algo se vino esforzando la educación más conservadora fue en procurar difundir y convencer, de manera especial a los propios fracasados del sistema educativo, con una *ideología del don.* Ésta al considerar las aptitudes y disposiciones personales como innatas y, por consiguiente, los éxitos escolares y profesionales como fruto de esta dotación genética y del esfuerzo personal, contribuye de modo irreemplazable a perpetuar la estructura vigente de relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimarla disimulando las responsabilidades de carácter más colectivo.

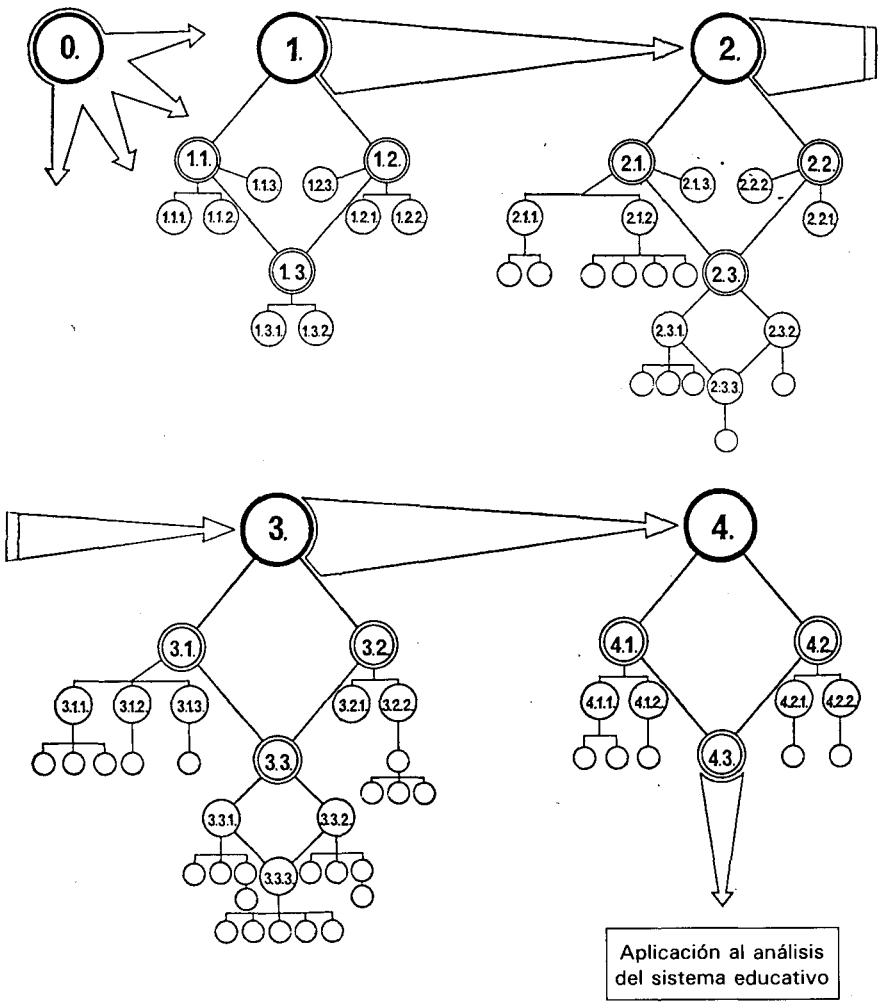
La teoría de la violencia simbólica viene a tratar de darle una explicación a esta desigualdad en los éxitos y fracasos en las instituciones educativas; pretende indagar a través de qué procesos objetivos los niños y niñas de las clases y grupos sociales más desfavorecidos son sancionados negativamente y van siendo excluidos de una manera continuada del sistema de enseñanza.

La formulación de esta teoría, cuya presentación es excesivamente formalista (al estilo de la estructura del tratado de *Etica* de Benedictus DE SPINOZA), consta de cinco proposiciones principales con numerosas subproposiciones y escolios. Todo ello estructurado de manera jerárquica y unidireccional tal como indica el mismo «plano» que los autores elaboran para facilitar la lectura de *La reproducción* (véase Cuadro 3). Las proposiciones están referidas a las siguientes cuestiones: la numerada como cero a la definición de «violencia simbólica», la primera a la «acción pedagógica», la segunda a la «autoridad pedagógica», la tercera al «trabajo pedagógico» y la cuarta al «sistema de enseñanza».

Esta teoría asume que las divisiones en clases y grupos sociales, y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que ellas descansan son mediadas y reproducidas a través de la *violencia simbólica (0).* O sea, cuando el poder que detenta una clase social se utiliza para imponer una definición del mundo, para definir significados y presentarlos como legítimos, disimulando el poder que esa clase tiene para hacerlo y ocultando, además, que esa interpretación de la realidad es consistente con sus propios intereses de clase. Así, esta violencia simbólica «refuerza con su propio poder las relaciones de poder sobre las que ella se basa, y así contribuye, como WEBER subraya, a la 'domesticación del dominado'» (BOURDIEU, P., 1977, p 115). La cultura se halla, por tanto, mediatizada por los intereses de clase.

Esta violencia simbólica se va a ejercer muy directamente mediante la *acción pedagógica (1).* De hecho P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON declaran de manera explícita que «toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural» (BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. 1977, p 45). Dentro de la consideración de acción pedagógica entran todos los

Cuadro 3. Esquema de las jerarquías conceptuales utilizadas por P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, de las relaciones lógicas y de las correspondencias entre las proposiciones



intentos de instrucción, bien sean los que lleva a cabo la propia familia u otros miembros o grupos de la sociedad que no tienen una intención expresa de educar, bien la que se desenvuelve en el marco de la institución escolar. Esta acción se etiqueta como violenta puesto que se ejerce en una relación de comunicación donde las interrelaciones son de tipo desigual; existe una clase o un grupo social que tienen mayor poder y que lo utilizan para realizar una selección arbitraria de cultura e imponerla a los más desfavorecidos. Es importante recalcar que se trata de una selección arbitraria que va a necesitar recurrir a una mayor o menor coacción en la medida en que los significados que ella impone no respondan a principios universales o a leyes físicas o biológicas.

Dado que estamos ante una situación definida como de imposición es preciso, por tanto, tratar de disimularla. Entre las estrategias válidas para llevar a cabo el trabajo de ocultación está el echar mano del concepto «autoridad». Si la acción pedagógica quiere tener éxito en su distribución del capital cultural necesita recurrir a la *autoridad pedagógica (2)*. El reconocimiento de la legitimidad de la inculcación va a condicionar la recepción de la información en sus destinatarios, la posibilidad de transformar esa información en formación. En virtud de esta autoridad pedagógica cualquier agente o institución pedagógica aparece automáticamente como digna de transmitir lo que transmite y, por tanto, queda autorizada para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante un sistema de recompensas y sanciones que goza de la aprobación de esa colectividad. Pero también es preciso recordar en todo momento, que esta autoridad pedagógica es fruto de una delegación de autoridad; dispone de aquélla en calidad de mandataria de las clases o grupos sociales cuya arbitrariedad cultural impone.

Ya que se trata de una labor de inculcación, la acción pedagógica implica asimismo un *trabajo pedagógico (3)*, con una duración temporal suficiente para producir en los destinatarios una formación capaz de dejar huellas persistentes.

Este proceso de socialización va a crear en cada persona un *habitus*, siguiendo la terminología de P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON. Éste viene a ser el producto de una interiorización de los principios de la cultura dominante, de sus categorías de percepción y de apreciación de la realidad, y va a tener efectos reproductores. Mediante las prácticas que de él se derivan se perpetúa la arbitrariedad cultural de la que es fruto, y el modelo social del que depende la acción pedagógica.

Este *habitus* que se construye a través de un proceso educativo, y que viene a significar la garantía de la supervivencia de una cultura, «es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología» (BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C., 1977, p. 73).

El mayor o menor grado de eficacia del trabajo pedagógico, o lo que es lo mismo, de esa aceptación como legítima de una arbitrariedad cultural, se mide, a su vez, por el grado en que el *habitus* que produce es trans-

ferible, o sea, es capaz de engendrar prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada, en el mayor número posible de campos diferentes. De esta manera es como se explica que las distintas parcelas o ámbitos de una cultura tengan algo que les dota de unidad. Cada cultura traduce una forma de pensamiento, de valoración y de acción que cada uno de los miembros de esa sociedad comparte y que, por tanto, permite y facilita la comunicación entre ellos. Pero no sólo eso sino que, en cada una de las parcelas en las que podemos compartimentar esa cultura, por ejemplo, su música, arquitectura, pintura, literatura, poesía, filosofía, etc., existe un cierto «estilo» que comparten y que las identifica como productos simultáneos de un modo de vivir, de una tradición cultural compartida.

Por tanto, el trabajo pedagógico contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual de una sociedad. Es así como podemos explicarnos, según P. BOURDIEU que cada cultura detente un código común y que los participantes de ese código puedan asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras. Cada cultura supone lugares de encuentro, problemas similares y maneras comunes de abordar esos problemas. Las personas que comparten una cultura pueden llegar a estar en desacuerdo acerca de las cuestiones que discuten, pero se ponen de acuerdo al menos para discutir tales cuestiones (BOURDIEU , P. 1983).

El trabajo pedagógico no sólo contribuye a dar referencias sobre cómo debe ser interpretada la realidad, sino que también define itinerarios, formas y métodos de resolver los problemas que se plantean a los hombres y mujeres que poseen un mismo *habitus*.

Una condición fundamental para que este *habitus* se forme es que el trabajo pedagógico que lo va a originar sea contemplado como legítimo por sus destinatarios; esto facilitará no sólo la construcción de un *habitus* duradero, sino también un interés creciente por el consumo de esa arbitrariedad cultural. Es de esta manera como se legitima la cultura dominante y como los dominados interiorizan, le otorgan su reconocimiento y como, de forma simultánea, aprenden a no otorgarle valor a otras formas culturales distintas o incompatibles con la «legítima». Los propios sectores sociales cuya cultura es marginada o despreciada se convierten en aliados de sus enemigos. Todo lo que no se identifique con la arbitrariedad cultural que la acción pedagógica impone queda excluido de manera automática, se niega su existencia.

Por consiguiente, y ésta es la cuarta y última de las grandes proposiciones, *(4)*, que componen el modelo de la reproducción cultural de P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, «todo *sistema de enseñanza* institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como

para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)» (BOURDIEU , P. y PASSERON, J.-C. 1977, p. 95).

El sistema de enseñanza es preciso que también se autorreproduzca, para lo cual es necesario contar con unos profesionales o agentes de la reproducción, formados y cualificados para garantizar un trabajo pedagógico específico y reglamentado, o sea, un *trabajo escolar.* Los propios profesionales de la inculcación escolar necesitan recibir una formación homogénea y ser dotados de instrumentos y técnicas que faciliten su futuro trabajo de homogeneizadores de las poblaciones a su cargo. Además, el hecho de que se les otorgue un reconocimiento público por este nivel de capacitación, por ejemplo, convirtiéndolos en funcionarios públicos del sistema de enseñanza, lleva a que no necesiten conquistar y confirmar continuamente su «autoridad pedagógica».

Este cuerpo de profesionales de la educación sale también dispuesto a aceptar los valores y misiones del sistema de enseñanza con tanto más ardor cuanto que a esos valores les deben su cultura y su éxito social (BOURDIEU , P., 1966, p. 148).

Ambos teóricos confirman que una de las formas de facilitar la autorreproducción con un mayor grado de eficacia es mediante una pedagogía implícita; a través de un sistema de enseñanza cuyos agentes encargados de la inculcación sólo posean principios pedagógicos en estado práctico, o lo que es lo mismo, rutinas adquiridas mediante un *curriculum* oculto. El profesorado las adquiere de manera inconsciente, fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros o que ellos y ellas sufren, pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades con suficiente profundidad. De ahí que podamos designar la cultura escolar como una *cultura «rutinizada»*, puesto que el mensaje cultural ya se presenta codificado, homogeneizado y sistematizado en los libros de texto, catecismos religiosos o políticos, enciclopedias escolares, compilaciones de ejercicios, pruebas de exámenes, etc. Esto conlleva, asimismo, que cada profesor o profesora puede ser sustituido con facilidad por otros muchos con una preparación totalmente semejante y sin trastocar los ritmos y funciones del sistema de enseñanza. Y, lo que es más importante, los fundamentos últimos de la autoridad pedagógica permanecen enmascarados con mayor facilidad. Bajo una apariencia de neutralidad y «naturalidad» se reproduce una arbitrariedad cultural fruto exclusivo de los intereses de una clase o grupo social.

De esta manera, se cierra todo un proceso de reproducción en el que las fisuras capaces de frenarlo no se dejan ver por ninguna parte y donde el éxito de la operación parece estar garantizado.

La capacidad de las personas para actuar y decidir el curso de la historia es relegada a un segundo lugar donde las estructuras se presentan aprisionando a los hombres y mujeres concretos. Éstos parecen funcio-

nar con un fuerte grado de pasividad y se puede escribir sobre ellos con total facilidad. Sus subjetividades parecen no existir y la recepción de los mensajes culturales se presume que se realiza sin disfunciones.

Es lógico pensar que, si mediante el sistema de enseñanza y sus agentes, se tratan de imponer significados y visiones de la realidad «arbitrarios», interesados, en algún momento se puedan producir contradicciones, conflictos y fisuras en tales intentos de definición. En todo el tiempo que dura la inculcación de un *habitus* por la institución escolar es previsible imaginar que los alumnos y alumnas entren en contacto con otras informaciones y experiencias, cada día con mayor capacidad de neutralizar el mensaje académico, bien sea a través de la gran cantidad y diversidad de medios de comunicación existentes, bien como fruto de vivencias propias o de personas afectivamente muy cercanas.

P. BOURDIEU sostiene que las diferentes clases y grupos sociales difieren en la naturaleza de su socialización primaria, la que tiene lugar en el marco familiar, y esto es lo que condiciona las posibilidades de apropiación del capital cultural que ofrecen las instituciones escolares y, por consiguiente, lo que explica que las distintas clases y grupos sociales tengan que ir abandonando el sistema de enseñanza según el grado de la distancia de sus culturas familiares y de clase y la que ofrece la institución escolar, la de las clases dominantes. Realmente quienes tienen todas las bazas a su favor son los hijos e hijas de las clases más altas, y los que lo van a tener muy mal, son los descendientes de los grupos sociales más desfavorecidos. De este modo, el *habitus* de las clases trabajadoras se va a diferenciar del de las clases medias y, en mayor grado, del de las superiores. La cultura de la élite difiere en estilo, gusto, gracia y lenguaje de la de las clases y grupos sociales más bajos.

Sin embargo, lo que no especifica muy bien este modelo teórico, es de qué forma se va produciendo día a día la eliminación de la clase trabajadora del sistema de enseñanza, qué sucede en las aulas. Aunque tampoco se nos ofrece una explicación de por qué una pequeña, pero significativa proporción de niños y niñas de las clases trabajadoras tiene éxito en el sistema educativo, tal como subrayan los datos aportados por A. H. HALSEY, A. F. HEATH y J. M. RIDGE (1980, p. 199); o cómo algunas hijas e hijos llegan a traspasar las fronteras de los *status* paterno y materno; cómo se originan esos casos de permeabilidad social.

No debemos olvidar tampoco, que existen estudiantes cuyo paso por los centros escolares está dominado por la teatralización. Aparentemente les interesan los contenidos que el colegio o el instituto les ofrece, procuran comportarse con arreglo a las normas cuya transgresión es objeto de sanción, pero no creen nada de lo que allí se les cuenta; sólo aspiran a pasar por el sistema educativo sin crearse problemas. Está claro que, en este colectivo estudiantil, el *habitus* no llegará a crearse, ya que tal alumnado no acepta la cultura que se le ofrece y, por consiguiente, tampoco se facilitan los procesos de *interiorización* convenientes, ni llega a

manifestarse como rutinas el conjunto de necesidades, destrezas, formas de pensar, etc., que el sistema de enseñanza pretendía.

También, cualquier docente sabe que existen en las aulas estudiantes capaces de enfrentarse explícitamente a los contenidos y valores que la institución propugna. Estudiantes politizados en una línea antagónica a la que el sistema educativo oficial vende y que no les importan las sanciones con que se les pretende atemorizar.

Estas tipologías de estudiantes, y muchas otras, existen a su vez dentro del profesorado. El colectivo docente no es uniforme, ni mucho menos, pese a las pretensiones de homogeneización de los sistemas de formación de que nos habla P. BOURDIEU. Lo cual, obviamente, nos pone de relieve que la pretendida reproducción falla en numerosas ocasiones.

El análisis de este autor se concentra únicamente en el mercado de los bienes simbólicos o de los mensajes culturales, o lo que es lo mismo, en dimensiones de lo que los análisis marxistas más ortodoxos llaman la superestructura. Se ve a la cultura como el elemento principal capaz de reproducir un modelo de sociedad. Pero se considera que las clases trabajadoras y los grupos sociales más desfavorecidos van a poseer una cultura homogénea y homogeneizadora *derivada* del capital cultural de la clase o grupos dominantes. En ningún momento se contempla la posibilidad de que puedan existir otras culturas diferentes, puesto que se podrían eliminar rápidamente a través de mecanismos como los de la violencia simbólica y el sistema de enseñanza.

Cuando P. BOURDIEU da a luz sus principales teorizaciones en este ámbito, tiene lugar de la mano de una juventud que todavía éstaba bajo el paraguas del sistema de enseñanza: el Mayo francés del 68, los movimientos culturales *underground,* los movimientos de liberación feministas, el nacimiento de los Panteras Negras y la defensa de la negritud, la cultura *Hippie* y los movimientos pacifistas, etc., lógicamente estas producciones culturales y políticas están en contradicción con este modelo de reproducción, puesto que el *habitus* que se les estaba inculcando en las aulas no es muy creible que tuviese como misión desencadenar y participar en esas labores contestatarias.

Los estudios etnográficos sobre lo que sucede día a día en las aulas y centros escolares nos están continuamente confirmando, como veremos más adelante, que los centros de enseñanza no son instituciones que simplemente reproducen la ideología dominante, sino que ellos son también agentes decisivos en su construcción.

Esta teoría de la reproducción cultural no explica de una manera clara, tampoco, cómo ese capital cultural con el que se abandona el sistema educativo es «negociado» en los propios lugares de trabajo, en qué condiciones ese *habitus* concreto, una vez que la persona se aleja de la institución escolar, sufre variaciones o cambios en profundidad como fruto de otras experiencias reflexivas en la praxis social; o de qué manera las

disfunciones en la esfera de la producción pueden provocar contradicciones que lleven a la transformación o, incluso, la sustitución de ese modelo de producción y distribución, a pesar de los sistemas de enseñanza vigentes.

La teorización que este autor francés lleva a cabo, cae dentro de la rigidez de las teorías estructuralistas y funcionalistas de la socialización y de la reproducción en las que no es fácil ver posibilidades de resistencia y contestación al alumnado ni al profesorado, sino que todo funciona con la perfección de la maquinaria de un reloj, al menos en teoría.

Sin embargo, debemos destacar la importante aportación que P. BOURDIEU realiza al ámbito de la educación institucionalizada al poner de relieve la importancia de los sistemas simbólicos a la hora de considerar, analizar y planificar los sistemas escolares, y máxime en momentos históricos como los actuales en que los gobiernos de muchos países, incluido el nuestro, tratan de imponer unos contenidos culturales comunes en todos los tramos de escolaridad obligatoria.

La reproducción cultural y la cultura en los textos escolares

Con esta teoría de la reproducción cultural seguimos ante un modelo de socialización cuyo énfasis mayor, al igual que en los anteriores, se pone en descubrir los mecanismos mediante los cuales se lleva a término la reproducción. Sólo que ahora la clave gira alrededor de la cultura que se define como legítima y del tipo de *habitus* que se pretende que las distintas alumnas y alumnos deben construir en su permanencia en las instituciones de enseñanza.

Se constata que existe una cultura burguesa que legitima unas relaciones sociales de producción capitalista y que se transmite y reproduce sin problemas. Al mismo tiempo, se niega u oculta la cultura que poseen los grupos sociales desfavorecidos.

Desde los presupuestos de las teorías de la reproducción y, principalmente, de los de la reproducción cultural, los recursos didácticos funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes; se considera que desempeñan un papel muy decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúan tanto el alumnado como el profesorado. Los manuales escolares se ponen así en el punto de mira de las políticas educativas. Los gobiernos tratarán de vigilar y supervisar su ortodoxia, al igual que harán la Iglesia, los sindicatos y partidos políticos, el colectivo docente, los investigadores e investigadoras de la educación, etc. Tanto en España, después de la sublevación militar de 1936, como una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial en todo el mundo occidental y, de manera especial, en los Estados Unidos durante lo que se vino llamando la Guerra Fría, la censura en los materiales instructivos fue especialmen-

te rigurosa. Cada gobierno vencedor estuvo muy preocupado por asegurar su interpretación de lo acaecido.

Esta perspectiva teórica que enfatiza la trascendencia de los contenidos culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje va a dar lugar a una línea de investigación muy importante, preocupada por realizar análisis minuciosos de esos contenidos que se transmiten a través de los manuales escolares.

El final de la década de los sesenta y toda la de los setenta supone la aparición en el mercado de numerosas investigaciones que prestan toda su atención a los análisis de los contenidos que se difunden en los libros de texto. La valía de estos trabajos supuso, asimismo, un toque de atención sobre los productos que las empresas editoriales vienen lanzando al mercado y a los que apenas se les prestaba mayor atención.

Los libros de texto vienen a ser los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad. Por consiguiente, un análisis de sus contenidos nos permite ver también cuáles son esos intereses, ya que lo normal no es que la realidad vaya con las etiquetas por delante, sino que la adoctrinación siempre es más eficaz cuanto más disimulada. Desvelar qué es lo que dicen y lo que omiten los libros con los que obligatoriamente entran en contacto los alumnos y las alumnas, cuáles son los estereotipos y distorsiones de la realidad que promueven, de quiénes se habla y qué colectivos no existen, etc., son preguntas a las que numerosas investigadoras e investigadores tratan de hallarles respuesta.

Uno de los focos de atención en el que confluyen muchos de estos trabajos, es en el estudio de lo que se suele denominar, en palabras de Raymond WILLIAMS (1976), la *tradición selectiva,* «aquello que, dentro de los términos de la cultura dominante efectiva, siempre se hace pasar por 'la tradición', 'el pasado significativo'. Pero la selectividad siempre es lo importante: la forma en que de todas las posibles áreas del pasado y del presente, se eligen y enfatizan ciertos significados y prácticas, mientras que se olvidan y se excluyen otros». (WILLIAMS, R., 1976, p. 205). Sin embargo, algunos de estos significados cuesta más silenciarlos, y una de las opciones que se acostumbra a tomar para que no lleguen a entrar en contradicción con las valoraciones y proyectos más decisivos de la cultura dominante es volverlos a reinterpretar, o relatarlos de forma tal que no se facilite la comprensión de su verdadero significado. De esta manera, se posibilita una reproducción cultural sin coerción visible, en la línea que apunta P. BOURDIEU.

Las instituciones escolares desempeñan un papel destacado en el proceso de convertir en visible la realidad; facilitan el que determinados acontecimientos, objetos y personas cobren existencia y se incorporen a la memoria de la humanidad; coadyuvan, junto con otras instituciones y con los medios de comunicación de masas, a la creación y definición de realidades, de acontecimientos y personajes, con sus correspondientes va-

lores y significados. De ahí la importancia de las investigaciones que tratan de facilitar la disección de las parcelas y, a veces, pizcas de la vida que muestran los manuales escolares.

Uno de estos trabajos que merece la pena destacar es el realizado por Jean ANYON (1979) sobre los libros de texto de Historia que se empleaban en la enseñanza secundaria en los Estados Unidos. Para ello, esta investigadora examina diecisiete manuales que estaban incluidos en las listas de los libros aprobados para ser empleados en los centros de secundaria; preocupándose además, de que en esa selección estuviesen los textos de los que se valían las escuelas públicas de las ciudades industriales. Estas instituciones tienen como rasgo peculiar el que en ellas están escolarizados un importante número de estudiantes de color, y el alumnado blanco, a su vez, pertenece a familias de la clase trabajadora y a otros grupos que viven en estado de pobreza.

Para la mayoría de estos alumnos y alumnas, es probable que estos manuales sean su principal fuente de información, respecto a la historia de Norteamérica.

Los núcleos temáticos sobre los que J. ANYON más se detiene en su análisis son: los modelos económicos y el desarrollo del movimiento sindical durante el período de fuerte industrialización y cambio social comprendido entre la Guerra Civil y la Primera Guerra Mundial, más o menos, de 1866 a 1914. Este tramo de la historia está hoy muy estudiado por los historiadores e historiadoras de todas las corrientes y escuelas de pensamiento, lo que nos facilita una mejor comprensión de lo que realmente sucedió. Por otra parte, en ese período histórico son muy fuertes los conflictos de intereses y las luchas por el poder social, político y económico entre las diferentes clases y grupos sociales y étnicos. Es interesante, por tanto, tratar de escrutar cómo en las instituciones escolares se explica un tramo de la historia que afecta todavía a las generaciones actuales.

Entre las primeras constataciones que esta investigadora realiza están que todos los libros de texto seleccionados son muy similares, con independencia de la editorial que los promueve. La mayoría de los textos se reeditan cada año y no acostumbran a sufrir modificaciones. Aunque algunos manuales pueden incorporar reproducciones de documentos de primera mano, o un poco más de información que otros sobre la población negra y las mujeres, todos incluyen casi los mismos personajes, lugares y eventos en la historia de los Estados Unidos. Todos los libros de texto utilizan un vocabulario descriptivo común cuando se refieren a los dirigentes, acontecimientos e instituciones políticas y económicas. Y lo que es más llamativo, los juicios que emiten sobre cuáles son los problemas sociales y sus soluciones son extraordinariamente similares (ANYON, J., 1979, p. 364).

Cuando comienza la Primera Guerra Mundial, la industrialización estadounidense había generado un considerable bienestar en algunas capas de la población, en especial en las clases medias, pero al mismo tiempo, se incrementaron los problemas sociales y económicos para las

clases trabajadoras y, en general, para las personas de raza negra. La pobreza en los suburbios urbanos, el desempleo persistente y el trabajo inhumano de los grupos sociales más desfavorecidos, los bajos salarios y las insalubres condiciones de trabajo para muchos de los trabajadores y trabajadoras que no estaban afiliados a sindicatos; el control de los principales medios de producción de los Estados Unidos por un número relativamente pequeño de grupos empresariales, etc., eran aspectos de una realidad que las principales investigaciones históricas sobre ese período sacaron a la luz.

No obstante, todos los manuales escolares analizados, a la hora de describir las características de este período destacaban de una manera especial los aspectos positivos: la expansión del ferrocarril, la mejora de las comunicaciones, el incremento de las industrias, los nuevos inventos y la producción de bienes de consumo a precios más asequibles. Muchos capítulos y hojas de los libros se dedicaban a subrayar estas dimensiones positivas, pero otras peculiaridades, tales como la concentración de los medios de producción y los problemas de los trabajadores y trabajadoras eran planteados de una manera muy superficial y siempre desde el punto de vista de los grupos económicamente más poderosos.

Así, por ejemplo, en pocos textos se ofrecían explicaciones sobre los bajos salarios y las malas condiciones de trabajo; cuando se hacían, eran muy escuetas. Entre estas causas a las que se recurría para justificar esas injusticias son tres las líneas de argumentación que suelen utilizar: la primera, los millones de inmigrantes que en ese período histórico se asientan en Estados Unidos y que llegan sin una cualificación profesional adecuada. Numerosas investigaciones ponen hoy de relieve cómo estas malas condiciones de trabajo contribuyeron a un velocísimo enriquecimiento de los propietarios de los medios de producción. Este incremento en los beneficios por parte de los empresarios es silenciado en estos textos.

La segunda causa a la que con frecuencia se echa mano, es el cambio en las relaciones entre las personas empleadas y las empleadoras. Antes, se argumenta en algunos libros de texto, los jefes conocían a su empleados y empleadas, pero el enorme crecimiento de las industrias, así como su conversión en monopolios hace que estas interrelaciones ahora sean más difíciles. De alguna manera se quiere justificar que el precio de la economía de un país bien vale el sacrificio de las relaciones personales más íntimas.

La tercera justificación que ofrecen los manuales revisados, de los problemas y de las condiciones laborales en ese período histórico, gira alrededor de las dificultades que se derivan de un incremento en la mecanización. Las máquinas sustituyen en la producción a muchas personas y éstas realizan un trabajo más monótono y rutinario. Pero se razona que, a cambio, se aumenta en eficacia. Se oculta, sin embargo, que esta despersonalización y rutinización en el trabajo es debida a la puesta en práctica de medidas del tipo de las propugnadas por F. W. TAYLOR y su «*management*» científico. El ámbito de las decisiones se concentra

más en menos personas, y los obreros y obreras pierden capacidad de decisión y realizan día a día un trabajo más alienado.

En estos manuales de Historia no llega a describirse con detalle el trabajo que realizan los hombres y las mujeres en el interior de las fábricas o en los ferrocarriles y su importancia dentro de la esfera de la economía, ni sobre sus formas de resistencia y protesta, mientras que sí se dan más aclaraciones a la hora de explicar la labor de inventores y de grandes grupos empresariales. Sin embargo, no llega a explicarse lo que de verdad supuso para la economía norteamericana el proceso de concentración empresarial (*trusts,* monopolios, oligopolios, etc.).

En una educación más crítica, es lógico pensar que los alumnos y alumnas de un nivel como el de secundaria, en el que muchos de ellos y ellas ya están con un pie en el mercado de trabajo, deberían tener argumentos para comprender mejor el mundo que les espera.

J. ANYON nos confirma que la versión de la historia que estos manuales difunden, sirve para convertir en «natural» e inevitable lo que es consecuencia de un proceso social e histórico en el que están implicados y enfrentados clases y grupos sociales. Las perspectivas que se ofrecen sirven como apoyo necesario para defender los intereses de los grupos sociales dominantes de la sociedad y, simultáneamente, ocultan las alternativas que propugnan otros grupos sociales con intereses opuestos a los dominantes para transformar la sociedad actual.

Otro ejemplo que deja bien patente lo que pueden ser los prejuicios y distorsiones en la reinterpretación de la historia es el que nos muestran los resultados de una investigación de Ruth ELSON sobre casi mil libros de texto del siglo XIX a propósito de las descripciones de las comunidades negras. Todos los manuales estaban teñidos de un racismo exacerbado, llegándose a ofrecer textos como el siguiente: «Ellos (las personas de raza negra) son una gente bruta, poco más tienen de humanos que la forma,... Sus capacidades mentales, en general, participan de la imbecilidad de sus cuerpos... Africa ha sido llamada, con justicia, el país de los monstruos... El ser humano en esa región del mundo existe todavía en un estado de barbarismo muy marcado» (ELSON, R., 1964, p. 87). Cualquier comentario sobre el texto sobra.

Pero este burdo racismo, que en la actualidad ya no es imaginable encontrar en los libros de texto, deja paso en la actualidad a formas algo más disimuladas; así en algunos libros de texto sudafricanos editados en 1976, se pueden encontrar defensas de la política *apartheid* no en términos de racismo descarnado, pero sí latente. En uno de estos textos pueden contemplarse razonamientos a favor del *apartheid* por la necesidad de conservar y promover las distintas identidades culturales y nacionales de cada grupo. Al mismo tiempo, el origen de la población negra en Sudáfrica se explica diciendo que «los bosquimanos eran una raza primitiva, que se remonta a la Edad de Piedra, que fueron obligados a abandonar Asia por una raza más poderosa». Y a la hora de informar sobre las costumbres de los bosquimanos se dice que «eran un pueblo alegre y

divertido al que le gustaba bailar» (DEAN, E.; HARTMANN, P. y KATZAN, M., 1984, pp. 99-100). De esta manera, implícitamente se pretende perpetuar el mito del salvaje feliz y con un buen sentido del ritmo.

A principios de la década de los setenta, un ensayo de las interpretaciones sobre Sudáfrica incluidas en los libros de texto del Reino Unido, reveló que casi todos los manuales omitían el tema de la esclavitud y no discutían el *apartheid*. Con lo cual, una vez más, vemos cómo, mediante distorsiones, anécdotas y el silencio, se pretenden desproblematizar o negar situaciones conflictivas.

Los análisis sobre los procesos de exclusión de dimensiones de la realidad en los libros escolares son de capital importancia, pues como subraya Pierre MACHEREY, «una obra está vinculada a la ideología no tanto por lo que dice como por lo que no dice. Es en los significativos *silencios* del texto, en sus vacíos y ausencias, donde la presencia de la ideología puede sentirse de manera más positiva» (EAGLETON, T., 1978, p.52). Y son estos silencios los que el profesorado debe tratar de hacer «hablar», si pretende facilitar a sus estudiantes una formación rigurosa e impedir una distorsión de la realidad.

Si la mayoría de las investigaciones sobre el contenido de los libros de texto suele concentrarse en el área de Ciencias Sociales es porque entre las misiones de ésta, se incluyen el posibilitar una comprensión de la sociedad actual, de su génesis y de las posibilidades y los condicionamientos de la realidad presente. El hecho de comprobar cómo ya en la presentación de información se cometen omisiones y deformaciones nos lleva a pensar que esos objetivos difícilmente pueden ser alcanzados.

Uno de los defectos que este tipo de manuales escolares acostumbra a manifestar es el de ignorar la multiplicidad de perspectivas que se encuentran en cualquiera de las disciplinas que constituyen el conjunto de Ciencias Sociales. Otra deficiencia es la que se deriva de presentar una historia en la que sólo unos personajes notables tienen posibilidades de hacer y decidir la historia. Los seres humanos «normales» son presentados como pasivos, sufriendo las consecuencias de unos hechos cuyas causas casi nunca están correctamente explicitadas. La perspectiva de las Ciencias Sociales que traducen los libros de texto podemos etiquetarla de positivista, puesto que, en el fondo, niega la posibilidad de que *todos* los seres humanos puedan constituir su propia realidad, modificarla y cambiarla en la medida en que esa realidad resulta injusta.

Muchos de los proyectos curriculares de Ciencias Sociales que surgieron en la década de los sesenta hicieron más por impedir una perspectiva crítica en las mentes estudiantiles que por promoverla. Se impide captar la intencionalidad humana y la naturaleza social de los conflictos que se presentan en la medida en que se omiten las distintas perspectivas que están detrás de tales conflictos. Los asuntos sociales se convierten en algo anónimo, puesto que se desanima a los alumnos y alumnas a vincularlos activamente con su vida diaria. Los conceptos están esclerotizados y concebidos de tal manera que parezcan predeterminados y

exactos. Además se pone un énfasis especial en convencer al colectivo estudiantil de que sólo algunas personas, las legitimadas como expertas, pueden emitir juicios, el resto de la población debe admitir sin más esas definiciones de los problemas y de la realidad social. «Mientras el científico social concibe los hallazgos como tentativos y mantiene un cierto grado de escepticismo, el trabajo de los alumnos, por contra, es diferente; su conocimiento es fijo, estable y dócil» (POPKEWITZ, Th., S. 1983, p. 317).

En España, las investigaciones que se llevaron a cabo sobre esta problemática llegaron a conclusiones muy similares. Así, José Manuel TOLEDO realizó un estudio sobre los contenidos que transmiten los textos de Educación Cívica empleados en las escuelas. Esta nueva área de conocimiento, fruto de nuestra incorporación al sistema democrático, y que sustituía a la antigua Formación del Espíritu Nacional, fue promovida por una Orden Ministerial del 29 de noviembre de 1976 en la que el Ministerio de Educación y Ciencia establecía las correspondientes recomendaciones para la implantación de estos nuevos contenidos culturales, a la vez que se facilitaba un esquema de cuáles deberían ser éstos. Esquema que es el que van a copiar prácticamente todas las editoriales de libros de texto, entre otras cosas para lograr la aprobación «oficial» de sus productos.

En todos los manuales escolares de educación cívica se constata, una vez más, cómo la versión de convivencia social que vertebra todos los núcleos temáticos y que se ofrece como «natural» es coincidente con los intereses de lo que podemos denominar la burguesía. La sociedad que se representa en sus páginas viene marcada por ideales éticos como los deseos de paz, amor y solidaridad, pero, simultáneamente «se oculta la existencia de relaciones sociales jerarquizadas de producción y distribución de los bienes y se silencian los antagonismos sociales que se establecen entre los miembros convivientes, producto de las estructuras socioeconómicas de explotación y dominio de unos hombres sobre otros» (TOLEDO GUIJARRO, J. M., 1983, p. 93).

Se pone todo el énfasis en mostrar los aspectos de armonía que deben guiar la convivencia humana, se presenta una unidad de intereses entre todos los seres humanos y la presuposición de un bien común. En uno de los manuales analizados y publicado en 1979, podemos leer el siguiente texto que condensa claramente esta filosofía: «La sociedad se halla formada por una diversidad de grupos sociales —familia, escuela, grupo de amigos, comunidad de trabajo, etc.— cuyos miembros, unidos por unos mismos intereses e inquietudes se afanan por la consecución de unos bienes comunes» (*Sociedad 80,* sexto curso de E.G.B. Ed. Santillana, 1979, p. 259).

Este mismo libro de texto, que en el fondo no hace sino seguir las directrices emanadas de la Orden Ministerial antes citada, en el momento en que se refiere a los obstáculos a la convivencia no duda en circunscribirlos exclusivamente en la órbita de un discurso moralista: «La convi-

vencia en estos grupos se ve con frecuencia perturbada por una serie de actitudes individuales, tales como el egoísmo, la incomprensión y la intolerancia, o por factores de tipo colectivo como la incultura, la incomunicación o la violencia» (*op. cit.*, p. 259). Las razones así delimitadas no facilitan, por no decir que impiden, que la atención de los lectores y lectoras pueda dirigirse por otros derroteros y, por tanto, que sea posible el que se propugnen soluciones diferentes a las que son deducibles desde marcos exclusivamente individualistas y morales.

Pero quizá el ejemplo más claro aún de distorsión de la realidad es el que nos encontramos en estos manuales escolares en los capítulos destinados a explicar las interrelaciones personales y laborales en los lugares de trabajo. Se aclara que las empresas las constituyen «trabajadores y empresarios» (siempre en masculino), que los primeros aportan su trabajo y los segundos, el capital necesario para facilitar la producción. Los beneficios, se aclara, se reparten entre el capital y el trabajo. Como reconoce, J. M. TOLEDO, todo parece un pacto entre buenos amigos. Nada se dice explícitamente sobre el origen del capital, sobre los procedimientos que facilitan su acumulación y a costa de qué y quiénes.

En uno de los libros de texto que este mismo autor revisa, es también preocupante la explicación que se ofrece de los roles masculinos y femeninos que caracterizan a las sociedades actuales. Ante las dudas de lo que pueda ser fruto de factores biológicos o socioculturales, y sin facilitar la ocasión para contrastar informaciones y desencadenar la reflexión crítica, el texto en cuestión opta por escapar del tema y, por tanto, dejar las cosas como están, con una frase como la siguiente: «El hecho es que, prescindiendo del grado en que influyen lo biológico o el ambiente en nuestra cultura occidental, y en casi todas las culturas, el hombre y la mujer tienen papeles sociales diferentes y orientados el uno hacia el otro. Esta distinta manera de ser de cada sexo se integra en la personalidad de cada uno y le acompaña durante toda su vida» (*Sociedad 80, op. cit.*, p. 281).

El recurso a la ocultación o psicologización de las relaciones sociales de explotación y la moralización de los conflictos sociales, son los principales recursos escapistas empleados en los manuales escolares para hacer posible el no encarar con rigor los problemas, y reproducir una versión parcial e interesada de esa realidad concreta.

En una línea de investigación similar se encuadra el análisis textual que, sobre lo implícito y las presuposiciones discursivas que están contenidas en los libros de texto, efectuó Ana SACRISTAN. Para ello, esta investigadora construye un método de análisis textual de corte cualitativo, que recoge las perspectivas semánticas y pragmáticas que en la actualidad utiliza la teoría lingüística y la semiótica. Su fin es el tratamiento de los implícitos que asume el discurso, constatar qué cosas presupone, cuales sobreentiende, qué afirma, duda, implica, etc. A través de los presupuestos que mantiene, el texto excluye activamente perspectivas, problemáticas, ideas posibles. El libro de texto que desmenuza es uno de los que más se vino utilizando en España a finales de la década de

los setenta y estaba destinado a los niños y niñas de séptimo de E.G.B.

Dado lo reciente de nuestra transición a la democracia, la autora optó por desentrañar qué concepto de democracia es el que los libros de texto están presentando a los actuales ciudadanos y ciudadanas. Esta temática posee además la peculiaridad de que cruza todo otro conjunto de bloques de contenidos de las Ciencias Sociales, tales como: los Derechos Humanos, las instituciones políticas, los modos de producción y las relaciones laborales, el propio sistema educativo, etc.

«La definición de democracia se articula en torno a los tópicos: participación, igualdad de oportunidades y respeto» (SACRISTAN LUCAS, A. 1986, p. 439), pero quedándose en su aspecto más superficial, y olvidando las limitaciones que estas mismas democracias imponen a tales conceptos.

El concepto de Democracia que defienden los libros de texto de educación cívica nos viene a confirmar, una vez más, la defensa que tales manuales llevan a cabo de una única concepción imaginable de la democracia, la que ahora es típica de los países occidentales. Estos libros escolares ocultan los conflictos, matizaciones o concepciones diferentes que otros grupos sociales o sociedades sostienen acerca de la democracia. Se rechazan, pero sin decirlo y sin ofrecer argumentos, otras fórmulas de gobierno que también llevan etiquetas de democracia, por ejemplo, las «democracias populares», las «democracias socialistas». Se presupone que nuestro modelo democrático es ya el fin de la utopía hacia el logro de una sociedad más participativa e igualitaria. En ningún momento se facilitan retos que promuevan la idea de nuevas fórmulas para lograr una sociedad más justa.

En los textos analizados no se reconocen límites a la participación en una sociedad democrática, pero luego no se hace hincapié en lo que eso supone en la esfera económica y en los lugares de trabajo e, incluso, en las propias instituciones académicas. Cuáles son las distorsiones y las falsas participaciones en esas esferas de la vida social, cómo se podrían corregir estas disfunciones, etc. «El texto parece olvidar que, en las democracias pluralistas, la participación de los ciudadanos no es ilimitada, que hay pocas posibilidades de decidir cosas importantes y que está restringida a determinados ámbitos». (SACRISTAN LUCAS, A., 1986, p. 444). Tampoco se facilita una reflexión sobre si fenómenos como la desigualdad económica pueden o no afectar a la democracia, sobre cómo el modelo de acumulación capitalista condiciona la propia esencia de la democracia.

En el fondo, existe un comulgar con una ideología del consenso. Se presupone que los grupos sociales y las mismas personas a título individual tienen intereses y opiniones diversas, que a veces no son coincidentes con las de los demás, pero que actúan teniéndolos en cuenta. Se admite, por medio de implícitos, que todas las opiniones son armonizables, que no existen conflictos irreductibles que no se puedan solucionar en el marco de procesos dialogados. Sin embargo, la práctica hasta el momento nie-

ga con abundantes ejemplos esta posibilidad de diálogo. Los textos que se ofrecen al alumnado y al profesorado, al no reconocer estas dimensiones conflictivas y estos rechinamientos, no facilitan el pensamiento crítico y reflexivo y, por consiguiente, no favorecen la formación de ciudadanos y ciudadanas dispuestos a mejorar los modelos de democracia en los que viven.

Aunque la mayoría de las investigaciones que se realizaron hasta el presente sobre análisis de contenido de los libros de texto se concentraron en el área de las Ciencias Sociales, eso no quiere decir que sea únicamente en estas materias donde se produce la creación de una definición de la realidad acorde con los intereses de la clase social dominante. La reproducción cultural no es un fruto exclusivo de esta área de conocimiento, sino que todas las demás disciplinas del *curriculum* tendrán una finalidad similar. Incluso un área como la música, que no acostumbra a gozar de prestigio ni a ser considerada una asignatura importante, juega un papel decisivo a la hora de crear el *habitus* reproductor en cada estudiante.

Dentro de este marco teórico de la reproducción cultural, es interesante reseñar el trabajo de G. VULLIAMY, sobre los contenidos de la educación musical en los manuales escolares y en las instituciones de enseñanza. Aquí, volvemos a constatar cómo también en una de las parcelas marginadas del sistema educativo se hace una defensa de una concepción de la música coincidente sólo con los intereses de algunos grupos sociales.

Los manuales escolares y el profesorado seleccionan de entre la totalidad de las áreas de la experiencia musical, sólo algunas de ellas y, simultáneamente, se dedican a definir, ya sea de manera explícita, ya con implícitos, que las restantes «no son serias» o que son de escasa calidad, etc. El *curriculum* escolar de música viene, en consecuencia, a dar su visto bueno a la música clásica y a los experimentos musicales de vanguardia, siempre que sean realizados por profesionales con reconocido prestigio.

Es preciso tener siempre presente que las diferentes formas, lenguajes y convenciones musicales son un producto directo de las clases y estructuras sociales existentes. Hay grupos sociales con mayor capacidad que otros para determinar qué constituye una obra de arte y para determinar los grados de valoración de esos productos artísticos. Estos estilos y modas musicales que normalmente se legitiman coinciden con los gustos de un colectivo social específico, los grupos sociales más acomodados, a la par que se excluyen de los ámbitos de prestigio y, por consiguiente, del sistema educativo otras clases de música, que probablemente son más significativas para otros grupos que poseen intereses sociales distintos o contrapuestos a los de la clase social dominante. Como subrayan P. DIMAGGIO y M. USSEM (1978), existen grupos de las clases sociales superiores y medias altas que desean defender y mejorar su categoría e importancia en la jerarquía social y cultural, y una de las for-

mas de lograrlo es regulando el acceso de las distintas clases y grupos sociales a la educación artística, facilitando oportunidades a unos y negándoselas a otros; su familiaridad con los contextos dentro de los que las distintas variedades del trabajo artístico se producen y divulgan, les facilitan esta labor de «distribución» cultural.

Los análisis empíricos sobre estratificación de audiencias demuestran claramente cómo los gustos por la música «culta» (la ópera y la llamada música clásica) tienden a ser consumidas en un porcentaje muy alto exclusivamente por las audiencias de clase alta y media alta y que la educación recibida (más que la ocupación laboral actual) es un factor predictor de esas preferencias. La educación musical traduce, de este modo, un capital cultural que contribuye a la diferenciación y estratificación social.

La selección que realiza la escuela de lo que es la cultura musical viene, por tanto, a reforzar y a legitimar los gustos y sensibilidades de los grupos sociales privilegiados.

Desde hace ya bastantes años, existe una coincidencia entre todas las personas especialistas en educación musical en que esta enseñanza debe tener entre sus metas algunas como las siguientes: aprendizaje de destrezas musicales (lectura, escritura y expresión musical); facilitar una comprensión y apreciación de las cualidades de las obras musicales; fomentar la creatividad; permitir el conocimiento de nuestra herencia musical, etc. Sin embargo, «la definición prevaleciente de 'lo que cuenta como música' en la escuela, con su énfasis en la capacidad de leer y escribir música, la provisión de información sobre música y la enseñanza de la teoría musical (...) hace de la 'disciplina' de música otra disciplina 'académica' con su énfasis en la lectura y escritura musical, la teoría abstracta, etc.» (VULLIAMY G., 1976, p. 25). Con este reduccionismo en la práctica cotidiana de lo que son los contenidos de la educación musical se contribuye también a divulgar la falsa asunción de que la mayoría de las personas carecen de facultades para la música.

Tampoco es sorprendente encontrar además que los profesores de música investigados, bajo el «efecto halo», asumían que aquellos alumnos y alumnas que eran buenos en otras materias académicas (especialmente en las etiquetadas como duras: matemáticas, lenguaje...) debían ser buenos en la «asignatura» de música, mientras que quienes fracasaban en otras disciplinas académicas debían también *suspender* en música.

Existen sectores del alumnado que poseen aptitudes para la música, pero que se desaniman muy pronto al ver que lo que a ellos o a ellas les interesa no es lo que las instituciones académicas ofrecen. El peor error en el que puede caer cualquier dimensión cultural y mucho más el ámbito de las artes, es el de «asignaturizar» y formalizar de una manera muy abstracta esos contenidos culturales y convertirlos así en incomprensibles, aburridos y, lo que es peor, odiosos. Las quejas de profesionales de la música reconociendo que su paso por los conservatorios fue un auténtico camino de espinas, que allí se les ocultaban facetas de su propia especialidad, que únicamente se primaban ciertos estilos

y formas, que los procesos de enseñanza y aprendizaje pecaban de monótonos, etc., coinciden con las de la mayoría de un alumnado que asume esa disciplina (en las raras ocasiones en las que existe, por ejemplo en los estudios de magisterio) como un «obstáculo» más a vencer de cara a la obtención de un título.

La escuela, según los resultados de G. VULLIAMY, se nos vuelve a mostrar como legitimadora de una definición de cultura coincidente con la que sostienen los grupos sociales con capacidad para hacer valer y difundir sin límites sus gustos. Esto explicaría por qué, en muchas ocasiones, cuando un determinado personaje público, sea político, banquero, etc., manifiesta su preferencia por algún estilo o compositor, consigue que esas elecciones se revitalicen y que muchas personas se vean «obligadas» a coincidir en público con tales preferencias, pese a que estas selecciones no sean de su agrado o no puedan entenderlas.

Pero también en esta investigación existe un olvido de las reacciones de los grupos de estudiantes que «pasan» de esta modalidad de enseñanza musical. Estudiantes que muy pronto caen en la cuenta de que ésa es una forma de hablar de la música, pero que hay otras más interesantes para ellos y ellas, e incluso más rentables social y económicamente hablando. Por los medios de comunicación y a través de su propio círculo de amistades les llegan noticias de que hay otros muchos estilos musicales; estilos que en un principio comienzan siendo de protesta y marginales, pero con los que pueden obtener más prestigio en el interior de sus grupos de pertenencia. Estos chicos y chicas saben también que existe la posibilidad de que sus opciones musicales lleguen a traspasar las fronteras de clase y a universalizarse; esto les ayuda a relativizar el discurso oficial y, muchas veces, a proseguir en el dominio y la búsqueda de nuevas formas musicales.

No tenemos que ir muy atrás en la historia para observar cómo se despreciaba un estilo musical como el *jazz*, una música creada por los grupos más marginados de la población norteamericana y que los «entendidos» en música consideraban que no merecía ni ser considerada como tal, sino simplemente como una colección de ruidos y sonidos sin estilo ni calidad. En la actualidad los grandes santuarios de la música clásica acogen también los conciertos de los músicos de *jazz*. Lo mismo cabe decir de la música *rock*.

Los libros de texto, en tanto que productos culturales, están escritos y producidos por particulares que a su vez son miembros de grupos sociales y de comunidades científicas que, por una parte, efectúan determinadas interpretaciones de la realidad y, por otra, efectúan selecciones de entre todo el gran volumen de conocimientos que la humanidad posee para ser transmitido a las nuevas generaciones.

En este proceso de selección de lo que debe contener un libro de texto vimos que es frecuente que se produzcan cinco clases principales de operaciones de distorsión de esa realidad:

1. *Supresiones.* Estas se producen tanto al omitir como al negar la existencia de personajes, acontecimientos, objetos, etc., de la realidad, con el fin de ocultar su significado e importancia.
2. *Adiciones.* Consiste en inventar la existencia de sucesos o de características de acontecimientos, objetos o personas que no son tales.
3. *Deformaciones.* Suele ser una de las estrategias a las que más se recurre. Ahora se trataría de seleccionar y ordenar los datos de tal forma que se alteren los significados de los acontecimientos, elementos, objetos o personas sobre los que se proporciona información. Dentro de esta clase de operación de manipulación podemos diferenciar tres subcategorías:

   a. *Deformaciones cuantitativas*. O lo que es lo mismo, la exageración o minimización de los datos.
   b. *Deformaciones cualitativas.* Estas se producen generalmente también de tres formas: con mentiras sobre la identidad de los personajes, acontecimientos, lugares, etc., con mentiras sobre las características y condiciones de un suceso, personaje u objeto; y con mentiras relativas a los motivos de una acción.
   c. *Denominación por lo contrario o inversión de la acusación*. Este tipo de deformación se produce cuando la cantidad de información llega a transformar la cualidad. Consiste en deformar un acontecimiento o personaje hasta hacerle significar todo lo contrario. Otro procedimiento similar es el de volver una acusación contra el adversario.

4. *Desviar la atención.* Ya sea llamando la atención sobre otro acontecimiento, personaje, lugar u objeto, o bien dando tantos rodeos alrededor del tema en cuestión que logremos su difuminación; o, lanzando informaciones contradictorias.
5. *Aludir a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo.* Esta es una de las estrategias a las que se suele recurrir cuando la temática a la que hay que enfrentarse es muy conflictiva y no es posible ocultarla ni deformarla con algún grado de éxito.

En general, podemos afirmar, como escribe Giorgio BINI, que «la escuela de los libros de texto es siempre una escuela autoritaria. En primer lugar comunica un saber y lo impone, hace obligatoria una verdad» (BINI, G., 1977, p. 34) al no facilitar la contrastación con otros libros que mantengan diferentes contenidos y/o interpretaciones en oposición a las conveniencias del sistema económico que interesa justificar, legitimar y reproducir (TORRES SANTOMÉ, J., 1989). Esta clase de materiales curriculares con los que muchos sectores del profesorado trabajan cotidianamente refuerzan asimismo el papel de los expertos y expertas como únicas personas con derecho a emitir juicios, al tiempo que urgen en sus lectores un cambio inmediato de opinión, ya que lo que esta clase de li-

bros contienen lo ofrecen bajo la presentación de una cultura del sentido común, como que no puede ser de otra manera y, por supuesto, sin mostrar las opiniones discordantes.

Si, como asegura P. BOURDIEU, es preciso diferenciar dos tipos de capital: el simbólico y el financiero, hasta el momento nos hemos concentrado más en el primero. Sin embargo, sabemos que ambos son interdependientes, por lo que sería muy útil tener datos más específicos de la relación que mantiene el capital financiero y el capital cultural en el proceso de producción de los libros de texto. Conocer de qué manera se realiza su intervención en la producción del capital cultural contribuiría a aclarar más el funcionamiento de procesos como la violencia simbólica.

A la hora de hacer análisis de los contenidos de los libros de texto es preciso, por consiguiente, fijarse en el propio proceso de producción editorial, distribución y comercialización, en los pasos que van desde quién desea editar libros de texto y por qué, a quién se le encomienda la tarea, con qué limitaciones, cómo logra el visto bueno, etc., siguiendo todos los pasos de un texto hasta que llega a las instituciones educativas.

Las grandes cifras de dinero que mueve el mercado de esta clase de manuales escolares, así como la creciente concentración de su producción en menos editoriales, es previsible que afecte claramente a alguna de las características de este producto.

Con lo visto hasta el momento sobre la selección y definición que de la cultura llevan a cabo los libros de texto, podría dar la sensación de que con sólo corregir sus contenidos en una línea coincidente con las críticas y comentarios que venimos realizando, automáticamente cambiarían los resultados de los sistemas educativos. Sin embargo, en todos estos análisis existen algunos conceptos y valores implícitos que es preciso sacar a la luz: se da por supuesto que los textos son percibidos y entendidos por las alumnas y los alumnos con la misma intencionalidad que quienes los conciben y realizan; que los resultados con los que concluyen los análisis que los investigadores e investigadoras llevan a término, son coincidentes con los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el dominio de estos manuales escolares; y que las características e idiosincrasias de los distintos grupos de estudiantes y docentes no les dotan de poder suficiente para alterar los mensajes que contienen esos libros de texto.

Sin embargo, es lógico pensar que pueden existir grupos de estudiantes que se van a resistir a aceptar la visión de la realidad que manifiestan de manera explícita los libros de texto que se ven obligados a memorizar. Bien sea porque sus experiencias personales contradicen informaciones concretas; bien, porque otros medios de comunicación ofrecen argumentos suficientemente contundentes como para tirar por tierra afirmaciones que esos manuales contienen; bien, porque algunos sectores del profesorado se dedican a neutralizar informaciones específicas de los libros con los que trabajan en sus aulas, etcétera.

Son precisas, por tanto, más investigaciones de corte etnográfico que se concentren en cómo el alumnado, según pertenezca a un determinado grupo social, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc., asimila los discursos con los que entra en contacto, y produce y crea nuevos significados.

En resumen, a través de los diversos modelos que podemos distinguir dentro del marco de las teorías de la reproducción la realidad se nos presenta como un «mundo weberiano, cerrado y tenebroso, en el que no hay escapatoria. No existe una base teórica para una política de cambio, para la producción de una conciencia alternativa o radical» (WILIS, P. 1986, p. 20). En el paradigma de la reproducción sigue existiendo una línea unidireccional entre relaciones de producción capitalista —*curriculum*— sociedad capitalista.

CAPITULO V

Las teorías de la producción y la posibilidad de prácticas contrahegemónicas

Es obvio que lo dicho hasta aquí no significa que todo lo que beneficia a los grupos que detentan el poder en una sociedad se ponga en práctica y tenga éxito; que las ideologías y teorías de la reproducción trabajen sin conflicto.

Tampoco se puede asumir que todas estas prácticas analizadas estén planificadas por mentes conspiradoras y maquiavélicas con el fin de fastidiar a las clases trabajadoras. No existe ningún tipo de evidencia acerca de la existencia de un *curriculum* oculto planificado *intencionalmente* para ser desarrollado en las escuelas; algo que intente tácitamente enseñar normas y valores al colectivo estudiantil y que éstas tengan relación con el trabajo en esta sociedad injusta (APPLE, M. W., 1985, p. 95). Antes bien, como señalaba cuando me refería a las ideologías, éstas, al igual que las prácticas escolares no funcionan monolítica, acrítica y pasivamente, sino que por el contrario, el alumnado y el profesorado, al igual que los obreros y las obreras en las fábricas, gozan de una autonomía relativa; lo que hace posible que se produzcan acciones que contradicen la reproducción que se esperaba.

El concepto de *resistencia* es algo fundamental en estos últimos años, y viene a suponer la superación de las teorías pesimistas de la «reproducción irremediable».

Las teorías neo-marxistas, fundamentalmente las ligadas a la Escuela de Frankfurt, las nuevas corrientes psicológicas de procesamiento de la información, la sociología crítica, la etnografía, etc., junto con la aplicación de modelos cualitativos a la investigación escolar con la finalidad de desvelar el interior de esa «caja negra» de los análisis teóricos anteriores, es algo clave para comprender esta nueva visión de la dinámica del acontecer cotidiano en la vida del aula.

Surgen de esta manera nuevos modelos teóricos que captan las resistencias que se producen en las aulas, y su importancia; modelos que ven a la institución escolar no únicamente como un sistema de reproducción, sino también de producción. Este último aspecto, la producción, es el factor realmente novedoso y el que nos permite otorgar otras funciones al sistema educativo, así como otros roles al profesorado.

En este momento, empezamos a contar ya con un buen número de investigaciones que demuestran cómo la vida que caracteriza ese espacio ecológico que es el centro escolar, no funciona según los postulados de las teorías llamadas reproduccionistas, sino que, por el contrario, allí se está continuamente «produciendo» algo diferente a lo que está previsto y aconseja el «modelo oficial» y, a veces, con la pretensión de enfrentarse claramente a él.

Las alumnas y los alumnos son expertos en tratar de burlar las normas establecidas. Por ejemplo, volviendo a la función de los exámenes, la *«cultura de resistencia»* del conjunto de estudiantes ha generado toda una riquísima *cultura de la copia y el chuletaje*. Durante todo el período inter-exámenes, por regla general, una de las preocupaciones fundamentales es la de pasarlo lo mejor posible y, a medida que las fatídicas fechas de «controles» se acercan, el trabajo fundamental será: o ir memorizando todo, o preparar un gran arsenal de artimañas que permita superar tales pruebas.

Qué enseñante no se encontró alguna vez ante estudiantes que, con mayor o menor ingenio, trataban de hacer frente a las demandas de alguna evaluación recurriendo a tretas astutas como son: anotaciones en cajas de cerillas y cigarrillos; chuletas pegadas en el interior de cazadoras, chaquetas, faldas, jerséis, medias, etc.; rollos ocultos en diademas y anillos; transcripciones sin tinta o con lápiz muy fino en los mismos folios de examen; notas enrolladas en el interior de bolígrafos; fotocopias muy reducidas entre las hojas de la prueba; apuntes y señales en los pupitres, mesas, tubos de calefacción, paredes y suelos; libros y apuntes abiertos en el suelo en las páginas que contienen la información que no se sabe; intercambio de soluciones con otros alumnos y alumnas mediante códigos «secretos» a base de percusiones en los pupitres o golpes de tos; apuntes en las palmas de las manos, brazos y piernas; traer de casa las posibles preguntas ya elaboradas y escritas para en el momento oportuno, efectuar el cambiazo; incluso existen estudiantes que no dudan en recurrir a artilugios más sofisticados como pueden ser emisoras de radio conectadas con el exterior a través de auriculares; cintas grabadas en dictáfonos y escuchadas con auriculares, etc. Como indica Thomas S. POPKEWITZ, «mientras que los rituales y ceremonias de la escolarización crean una ilusión de homogeneidad, las transacciones sociales reales en las escuelas contienen una diferenciación en lo que se enseña y lo que se aprende» (POPKEWITZ, Th., 1987b, p. 67).

Son muy numerosos los alumnos y alumnas que, en diversos momentos de su escolarización, hacen uso de estratagemas más o menos com-

plicadas para engañar al profesorado, aparentando conocer informaciones, poseer destrezas y dominar procedimientos que se suponen son la meta a alcanzar durante ese período temporal, que se permanece en la institución escolar y que, a su vez, justifican el trabajo del colectivo docente.

Asimismo, una cultura de resistencia, más o menos intencional, es la que explica las interrupciones y desvíos de atención que los muchachos y muchachas generan en las aulas. Cuántas aclaraciones y preguntas que éstos realizan no están marcadas ocultamente por la finalidad de evitar que el profesorado siga dictando apuntes tan velozmente y, por tanto, acrecentando los contenidos que luego se precisan para «pasar» los correspondientes exámenes. A veces también el alumnado trata de poner en aprietos a sus profesoras o profesores con la formulación de determinadas preguntas, más que intentar aclarar dudas reales, etc.

Todo el colectivo de enseñantes sabe, si recuerdan su etapa de estudiantes, que en su grupo de aula más de una vez recurrían a plantear interrogantes sobre informaciones ya suficientemente aclaradas, o a sugerir actividades que facilitaban desviar el curso del programa previsto y lograr así frenar su ritmo, o a tocar en el punto flaco de la vanidad de sus docentes provocándoles para desarrollar ciertos temas que a cada profesor o profesora concreta más le agradaban (aunque al alumnado le sonasen ya a «batallitas») y en los que incluso se podía constatar que los trataban con cierto estado de emoción no controlada y, por tanto, como resultado, se esperaba un mayor grado de benevolencia en exigencias y recompensas, etc.

Tales resistencias ante lo que la institución académica demanda no son algo nuevo, según vemos; las diferencias vienen marcadas y determinadas por los contextos ecológicos y los momentos sociohistóricos en que se producen.

Al igual que el profesorado mediante una lucha de resistencias planificadas intencionalmente logra imponer el reconocimiento al derecho de libertad de cátedra, de igual modo, el colectivo estudiantil acaba de conquistar en estos mismos momentos su carta de derechos, lo cual una vez más nos pone de manifiesto cómo las resistencias también pueden ser eficaces cuando se forjan con algún grado de organización.

Las asambleas, protestas, huelgas y manifestaciones estudiantiles de los últimos años en la medida en que tenían un objetivo explícito facilitaron la coordinación de las acciones de resistencia cara a objetivos concretos; por el contrario, otras insatisfacciones del alumnado quedaron sin resolver adecuadamente, pero quizá sea necesario subrayar que tampoco en sus mentes estaban claras, de ahí que la protesta no lograra resultados más concretos y eficaces.

Pero, sin duda, la mejor constatación de esta cultura de «penetración» y resistencia al sistema la podemos obtener de la investigación etnográfica de Paul (WILLIS (1983). Éste realizó un trabajo etnográfico en el que trata de hacer un seguimiento intensivo de chicos pertenecientes a la clase

obrera en sus dos últimos años de escolarización obligatoria, en una escuela secundaria exclusivamente masculina, y en sus primeros meses de incorporación en el mundo laboral. Comprueba cómo se conectan ambas experiencias, la escolar y la laboral; hasta qué punto uno y otro ámbito tienen algo en común, o, más exactamente, si la socialización que se produce en la institución académica prepara o no para una determinada posición y forma de inserción en los lugares de trabajo productivo.

Realmente es difícil explicar cómo los muchachos y muchachas de la clase obrera y, en general, de los grupos sociales más desfavorecidos aceptan, más o menos, pasivamente su lugar en la estructura de producción, sin oponer una fuerte resistencia, sin sublevarse. Es necesario comprender qué mecanismos son los que explican que tales adolescentes lleguen a esa aceptación de la realidad, de semejante «inevitabilidad del destino», para poder intervenir con mayor eficacia en instituciones como por ejemplo la escolar, que teóricamente se presentan como defensoras de una ética de la igualdad de derechos y, consiguientemente, como arma preventiva o colaboradora frente a situaciones de explotación y dominación, pero que, no obstante, en la práctica contribuyen al mantenimiento de la desigualdad.

Paul WILLIS en su etnografía corrobora cómo estos adolescentes de procedencia obrera, los *«lads»*, o *«colegas»* en español, van creando y recreando una cultura de clase y de grupo con la que tratan de dejar constancia de quiénes son, de su idiosincrasia, y enfrentarse o soportar menos dolorosamente las exigencias de la cultura escolar oficial, «legítima», cuando no también enemiga. Así ante una pregunta como: «¿Consideráis a la mayoría del profesorado como enemigos?», este grupo de estudiantes responde afirmativamente (WILLIS, P., 1983, p. 12).

Frente a las demandas del centro escolar de aplicación, esmero, interés, respeto, obediencia, limpieza, etc., los «colegas» responden con conductas de manifiesta confrontación, fruto de un «reprimido resentimiento» (WILLIS, P., 1983, p. 12).

En las aulas procuran sentarse juntos, de manera que la pandilla no se disgregue. Un código de grupo ya consolidado da sentido a las miradas, las risas, sonrisas, y a los continuos ruidos y movimientos. Con mucha mayor frecuencia de la necesaria se mudan de lugar; arrastran ruidosamente las mesas y sillas; se recuestan con modales exagerados sobre los asientos; aparentan dormirse; se colocan de espaldas mirando provocadoramente a través de las ventanas; cuchichean y abuchean cualquier sugerencia a la que puedan dotar de un doble significado, especialmente si es posible vincularla con algo de carácter sexual; esconden periódicos, *comics* y revistas entre los libros de texto y, a la más mínima oportunidad, procuran leerlos; molestan y provocan a los compañeros más obedientes y diligentes, etc.

Fuera de las aulas, en los pasillos, se colocan distribuidos a lo largo de paredes paralelas de tal manera que resultan amenazadores para cual-

quier persona que tenga que pasar obligatoriamente entre ellos. Un intruso, considerado como tal por esa pandilla, se expone a una especie de zancadilleo constante.

Y, si en un determinado momento los docentes recriminan alguna de estas conductas, los «colegas» siempre tienen una excusa preparada que les permita decir la última palabra y salvar la situación con saldo a su favor delante de sus iguales.

Los «colegas» construyen de este modo, día a día, una verdadera *contracultura* dentro de una institución claramente representativa de la cultura dominante, oficial. Estas penetraciones, o conductas en ningún momento previstas como objetivo por las personas que planifican el *curriculum,* ni por el profesorado, se *producen* en el mismo corazón de la escuela, la institución encargada de la difusión y salvaguardia de unos valores antagónicos a esas desviaciones marginales. Tal grupo de alumnos tratará de aprovechar cualquier mínima posibilidad para hacerse con el control de la situación, arrebatándoselo, por tanto, a sus profesores y profesoras.

Además de este colectivo de estudiantes, en esas aulas se sienta otro, los *«ear'oles»,* u *«orejas agujereadas»* en español. Está integrado por el conjunto de adolescentes que acepta las recomendaciones de los profesores con un alto grado de sumisión y que acatan las reglas de juego de la institución escolar. Los «colegas» les consideran pasivos, de ahí el mote con que les etiquetan; vienen a ser como adolescentes reducidos exclusivamente a orejas que «siempre escuchan, pero nunca *hacen*» (WILLIS, P., 1983, p. 14).

Por supuesto, los «colegas» mantendrán en todo momento una relación de total superioridad ante los «orejas agujereadas». La diversión, la independencia y la emoción, el pasarlo bien constantemente, son uno de sus signos de distinción y de enfrentamiento con los estudiantes «orejas», a los que se considera como aburridos e ignorantes en materia de esparcimiento, y de manera singular en la esfera sexual.

El estilo de vestir, el corte de pelo y el peinado son también otra de las señales que establecen barreras entre ambos grupos. Los «colegas» no esgrimirán un estilo característico sin más, sino que lo teñirán de una cierta agresividad para con la moda «oficial» del momento. Los colores y diseño de su vestuario, los modelos de calzado, la longitud de sus cabellos se convertían de este modo en otro signo externo de diferenciación y confrontación con los «orejas agujereadas» y con el mismo profesorado.

El tabaco y el alcohol son, asimismo, otra de las maneras de explicitar la disensión. Los «colegas» alardean con mucha frecuencia y con comportamientos muy visibles de su superioridad por ser capaces de «saltarse» las reglas que prohiben fumar y beber.

Todas estas manifestaciones son continuamente producidas y recreadas dentro de una institución que no sólo no las tiene planificadas como metas a conseguir, sino más bien todo lo contrario. Si las *teorías de la*

reproducción fuesen correctas, tendríamos que suponer que entre los objetivos explícitos de los *curricula* escolares encontraríamos estas conductas y valores para desarrollar y fomentar en los jóvenes de las clases y grupos sociales más desfavorecidos. La reproducción supone fomentar e insistir sobre aquellos contenidos, destrezas, valores y actitudes que planificamos intencionalmente.

En el caso que nos ocupa, los «colegas» no reproducen, sino que *producen* una cultura de rechazo hacia la institución escolar y lo que ella simboliza, la cultura de las clases sociales dominantes. Ellos crean una cultura informal de grupo que los diferencia de los «orejas agujereadas» y que, al mismo tiempo, sirve para unirlos de manera más estrecha entre ellos mismos.

Se expresan en un lenguaje con un argot muy peculiar, cuyo auténtico significado sólo ellos conocen, y a medida que éste es comprendido por los miembros ajenos a la pandilla, inventan nuevas e indescifrables jergas. Pero, son especialmente las actividades más antisociales las que mejor les definen frente a los disciplinados «orejas agujereadas». «La violencia y la apreciación que de ella hacen —subraya Paul WILLIS— son el eje fundamental de la ascendencia de los 'colegas' sobre los conformistas» (WILLIS, P., 1983, p. 34). El no rehusar pelearse y, por tanto, el mostrar el valor y la fuerza física suficiente para «dar la cara», son una de las pruebas de fuego principales para pasar a formar parte de esta pandilla antiescolar.

Otra peculiaridad que distingue a semejante contracultura es el alto grado de machismo que en ella se genera. Los «colegas», en contraposición a las conductas de libertad sexual de que hacen gala, exigen que sus «novias» no sean «mujeres fáciles» o «experimentadas». Una cosa son las mujeres con las que tratan de divertirse y con las que practican una sexualidad desinhibida, y otra, totalmente distinta, son las que eligen como novias. Para la elección de éstas últimas existe un modelo de referencia, sus madres. Este prototipo viene marcado por la limitación. La madre en el ambiente de origen de estos grupos es un ser inferior al padre; «ella —dice uno de los alumnos entrevistados— es un poco tonta, ...nunca comprende este tipo de cuestiones como mi padre» (WILLIS, P., 1983, p. 45).

Estos jóvenes, ante los contenidos culturales oficiales, logran crear lo que Paul WILLIS llama, la «cultura de la masculinidad». Cultura caracterizada por un desprecio de la cultura intelectual y la defensa del trabajo físico duro. Todo lo relacionado con el trabajo mental, con la cultura de los libros, lo ven conectado a comportamientos afeminados, más adecuados para los débiles y poco masculinos «orejas agujereadas».

Vemos, por consiguiente, cómo el discurso contracultural que los grupos marginales van perfilando en la vida cotidiana escolar tiene más lazos de conexión con los ámbitos culturales a los que, en la práctica, van a ir destinados, a su futuro como obreros descualificados, que con mun-

dos más ideales y prometedores que la institución académica suele ofrecer como premio al esfuerzo y a la dedicación intelectual.

Los adolescentes «colegas» y grupos similares, coincidiendo con el período de permanencia en las aulas, viven diariamente la experiencia del trabajo de sus familias, padres (de manera principal), hermanos, parientes, amigos y vecinos que les cuentan las vida y rutinas en el mundo laboral dentro de las fábricas o en otros trabajos para los que no se necesita una cualificación profesional especial. Tales jóvenes van así, día a día, construyéndose unas concretas actitudes y expectativas con referencia al ámbito de la producción. Van poniendo en cuestión la veracidad de las promesas que dentro de las escuelas se les hacen. Pronto aprenderán a dudar de la famosa igualdad de derechos, de las posibilidades de una movilidad social ascendente. Su experiencia real fuera de las aulas es una continua negación de los mensajes que escuchan dentro de la institución escolar. En seguida descubren que su futuro ya está decidido, que será semejante al de sus padres, hermanos, vecinos y amigos.

Contrariamente a los modelos ambientales con los que interactúan los muchachos de la clase obrera, los provenientes de la clase media tienen una mayor homogeneidad experiencial.

Los estudiantes del tipo de los «orejas agujereadas» notan una significativa continuidad entre lo que respiran en sus ambientes de origen, dentro de la familia y en su círculo de relaciones, y las promesas y exigencias escolares. Como Paul WILLIS destaca, la relación entre el hogar y la institución académica «no es de competición sino de dependencia. El eje familiar es similar al de la escuela» (WILLIS, P., 1983, p. 76).

Los padres y las madres de estos jóvenes acostumbran a insistir con mucha frecuencia en la importancia de las calificaciones, certificados de estudios y títulos universitarios para conseguir y mejorar el *status* social y, de este modo, alcanzar prestigio, poder y dinero. El profesorado en el interior de las aulas también suele lanzar discursos en esta dirección, aunque quizá insista más en el valor del conocimiento en sí. Éste, en la mayoría de las ocasiones, muestra unas dosis mayores de idealismo, frente a la dimensión más pragmática de que hacen gala las familias.

Frente al mentalismo de la escuela, los adolescentes «colegas» generan un «antiintelectualismo» que no estaba previsto en los programas oficiales. Se crean unos comportamientos de rechazo de la cultura «oficial», pero que al producirse como resistencia «acrítica» favorecen, sin embargo, el mantenimiento del *status quo* vigente. Esta disociación entre el trabajo manual, por una parte, y el trabajo intelectual, por otra, se convierte a la vez en elemento clave para identificar y sustentar la identidad de clases antagónicas.

Los «colegas», simultáneamente a las penetraciones que logran realizar en el marco de la cultura académica, se autosancionan sin pretenderlo, puesto que la reproducción de esa separación entre lo intelectual y lo manual lleva implícita otras divisiones y estratificaciones en el campo económico, en el ámbito de las relaciones de producción.

No toda resistencia, por tanto, conduce a la modificación y transformación de la sociedad, existen asimismo *resistencias erráticas y desorganizadas* que no conducen a ninguna parte. Resistencias que, en el fondo, no molestan a los grupos dominantes de poder, puesto que no sugieren soluciones alternativas.

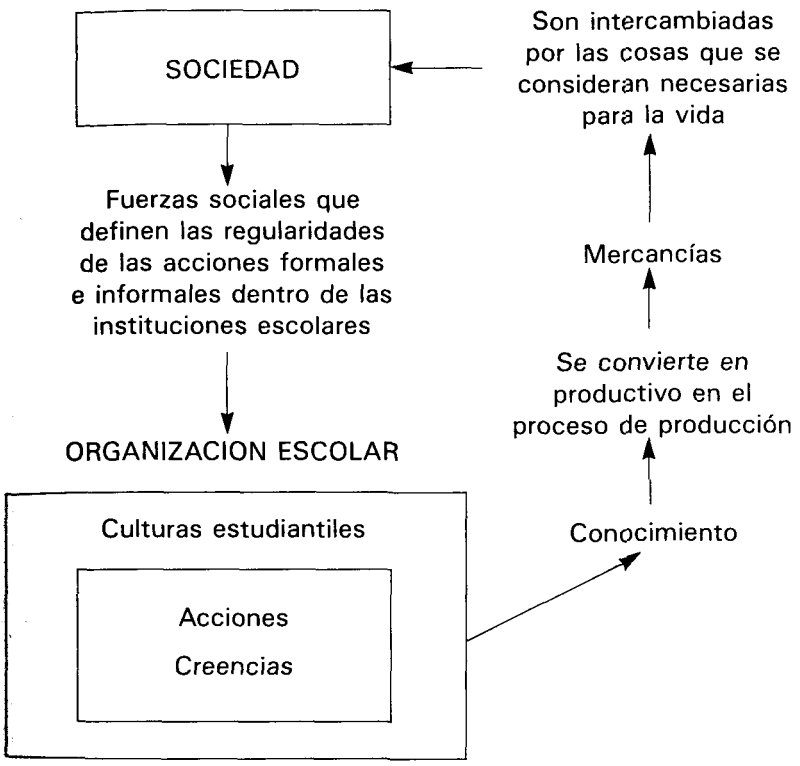
En esta misma perspectiva teórica cabe situar la investigación de Robert B. EVERHART, descrita en su trabajo *Reading, Writing and Resistence* (1983). Éste, conocedor del trabajo de Paul WILLIS, opta por profundizar en la misma línea de investigación, sólo que ahora eligiendo un centro escolar de secundaria en los Estados Unidos y al que acuden adolescentes de un nivel sociocultural más alto que los estudiados por P. WILLIS.

El esquema que R. B. EVERHART utiliza para la realización de su investigación dirige su foco de atención a la cultura de los alumnos y alumnas: cómo crean, renuevan, defienden o modifican las tareas escolares o su ritmo; de qué manera se va constituyendo la cultura adolescente; de qué forma se construyen los significados que los muchachos y muchachas otorgan a sus acciones; cómo la cultura, tanto la externa a las instituciones escolares como la que de manera oficial éstas hacen explícita, les condiciona y la condicionan. Cómo generan una cultura propia que utilizan como plantilla para definir lo que es válido e interesante y de qué forma debe ser comprendido. En qué medida esta cultura les permite crear "productos" o "mercancías" que llegan a intercambiar para satisfacer necesidades. El esquema del Cuadro 4 resume el modelo del que R. B. EVERHART se vale como marco para sus interpretaciones.

Esta investigación, realizada bajo los presupuestos de un trabajo etnográfico, obligó al autor a hacer un seguimiento y convivencia durante dos años en un colegio de educación secundaria. Muy pronto pudo constatar que los chicos y chicas, a lo largo de este período de escolarización, hacen muchas cosas además de asistir a las clases. También participan en competiciones deportivas, cantan en corales, organizan asambleas estudiantiles, comen juntos, conversan entre sí, antes, durante y después de las clases; resumiendo, se dedican a una amplia gama de actividades dentro del mismo recinto escolar. Este colectivo de estudiantes, a través de acciones como las citadas, desarrollan una clara propensión a agruparse en pandillas que serán las que proporcionen, a cada miembro en particular, la significación real de los acontecimientos de su vida cotidiana en la escuela.

R. EVERHART constata muy pronto tres tipos de comportamiento peculiares en este grupo estudiantil, que acostumbran a pasar desapercibidos. Por una parte, observa que en el colegio se dedican bastante tiempo a «hacer el gamberro» para impedir el trabajo del profesorado. Según ellos y ellas dicen, la mayor parte del tiempo lo consumen haraganeando juntos u ocupados en actividades de interés para la pandilla, incluso en momentos en que los adultos creen que están absortos en actividades instructivas en el interior del aula.

Cuadro 4. La fabricación de las culturas estudiantiles, según Robert B. EVERHART



Por otra parte, constata cómo, incluso a la salida de las clases, raramente se les oye discutiendo tareas, calificaciones o temáticas tratadas en clases. Su centro de preocupaciones y de conversación gira mucho más en torno a la preparación de las actividades «juveniles» a realizar después de las clases o sobre las actividades informales que llevaron a cabo o las que piensan realizar con sus amistades tanto de dentro como de fuera del recinto escolar.

Y advierte, como tercera nota idiosincrásica, que la pandilla como grupo era la que orientaba la conducta particular de sus integrantes; ésta es la que proporcionaba el verdadero significado de una parte muy importante de las acciones y rutinas cotidianas. «El hecho de que el conocimiento sea definido, conservado y alterado dentro de contextos colectivos (más que a nivel individual) hace que sea más importante aún comprender los orígenes, procesos y usos del conocimiento en los centros escolares» (EVERHART, R. B., 1983, p. 239).

Para entender mejor el sentido de la amplia variedad de conductas que este colectivo genera y su verdadero significado es conveniente es-

tablecer una distinción entre el conocimiento reificado y el regenerador, atendiendo a qué es lo que se considera conocimiento válido y cómo se emplea éste.

El conocimiento reificado hace más hincapié en hechos o fenómenos aislados y sin problematizar, ocultando su forma de obtención, sus interrelaciones y su significado más profundo. Acostumbran a ser como informaciones estáticas que sirven para solucionar problemas predefinidos de antemano, para resolver ejercicios que el profesorado ya tiene previstos. Es un conocimiento que sirve sólo para manipular información de forma predeterminada y para fines prefijados; se utiliza para reproducir. No suele ser de verdadero interés para el alumnado y a éste sólo le interesa en cuanto que, reproduciéndolo fielmente, puede «pasar» o seguir adelante en el sistema educativo. La manipulación de este conocimiento es similar a la ejecución de tareas que realizan los obreros y obreras en las fábricas, sus posibilidades de decisión están muy condicionadas y no participan en su selección y planificación. El control de este saber lo posee únicamente el sector empresarial en las fábricas y el colectivo de enseñantes en las instituciones docentes.

Este conocimiento reificado suele ser visto por el alumnado con cierto distanciamiento, lo que hace que éste desarrolle formas conductuales bastantes pasivas frente a él. En general, esto implica que la preocupación principal de los chicos y chicas sea la de elaborar estrategias para superar las evaluaciones o controles de una manera mínimamente satisfactoria y con el menor esfuerzo.

Por el contrario, el conocimiento regenerador está más preocupado por la creación y clarificación de significados, cuya obtención se lleva a cabo a través de la comunicación y de la interacción grupal. Acostumbra a ser el fruto de acciones colectivas, más que individuales. Su significado no es estático, sino que se genera de manera continuada en contextos donde las personas comparten interpretaciones acerca de la realidad. El conocimiento típico regenerador es el que construye este colectivo estudiantil en sus interacciones con los amigos y amigas, mediante tareas libremente elegidas y compartidas. El énfasis recae más en la reciprocidad y mutua colaboración, que en normas y reglas impuestas desde fuera.

Los resultados de la investigación etnográfica llevan a concluir a R. B. EVERHART que el alumnado percibe las tareas instructivas que propone la institución escolar como aprendizaje de conocimiento reificado. Esta modalidad de conocimiento tiene para este grupo de adolescentes una única finalidad, sirve para la obtención de títulos o certificados; va a servir para poder intercambiar con otros profesores y profesoras con el fin, según el esquema del Cuadro 4, de conseguir determinadas «mercancías» que necesita, o sea, calificaciones y certificados. No obstante, los muchachos y muchachas consideran que éstas son actividades alienantes, por consiguiente todo su tiempo libre y el que pueden conseguir a mayores (por ejemplo, al no cumplir con sus obligaciones) lo emplean en pro-

ducir un conocimiento regenerador con el que tratan de reapropiarse de su trabajo y de imponer sus deseos y preocupaciones en un ámbito donde les son negadas.

El alumnado percibe pronto la jerarquización reinante en los colegios e institutos; sabe que sólo el profesorado puede decidir las actividades que se realizan en el interior de las aulas, pero aprende pronto que también ellos y ellas pueden introducir variaciones, e incluso frustar el desarrollo de todo un programa.

La infancia y la juventud adquieren muchas veces dentro de estas instituciones una consideración muy distinta a la de las personas adultas. En la práctica, numerosos proyectos docentes en su mensaje latente siguen considerando que cada estudiante es como una vasija vacía que hay que llenar y decorar, y a quien no se le reconoce en muchas ocasiones, ni habilidades ni suficiente madurez para participar en la toma de decisiones que le afectan. Un modelo educativo semejante es perfectamente comparable al proceso de construcción de un coche; a través de una cadena de montaje, una mínima estructura metálica va avanzando, cada una de las personas adultas que se encuentran a lo largo de la cadena va poniendo o realizando algún trabajo, siempre sobre una estructura pasiva, hasta que al final se obtiene un producto llamado coche. Un *curriculum* completamente prefijado y cerrado implicaría una concepción educativa semejante a la de una cadena de montaje.

Pero, como en las fábricas, también el alumnado aprende a reapropiarse de ese espacio y por ello contínuamente genera conductas que le permiten sentir que también tiene poder para controlar esa situación. Una buena prueba de ello es que, en cualquier institución de enseñanza, un porcentaje de tiempo muy importante se dedica a cuestiones relacionadas con la organización y mantenimiento de actividades. En los centros estudiados por R. B. EVERHART, un cuarenta y cinco por ciento del tiempo de cada día se dedicaba a tareas no instructivas: saliendo y entrando en clases, tomando un almuerzo, dando avisos e informaciones de lo más diverso, entregando materiales, recogiendo papeles, esperando la finalización de algún encargo no directamente relacionado con las tareas escolares, mandando callar, llamando la atención de las personas distraídas, etc. (EVERHART R. B., 1983, p. 51). Sin embargo, casi todas las profesoras y profesores insistían una y otra vez en la necesidad de no perder el tiempo y lo que es sorprendente es que la totalidad del profesorado investigado no era consciente de que en su clase se daba este porcentaje tan alto de pérdida de tiempo.

Este conjunto de adolescentes, por su parte, se dedicaba a tratar de imponer su propio ritmo en todas las tareas en las que se veía envuelto, o a realizar otras distintas a la menor oportunidad. Una de las maneras más peculiares de las que se vale el alumnado para interferir el ritmo de las rutinas cotidianas en los centros y aulas escolares es mediante el humor. En la mayoría de las etnografías que se vienen realizando, tanto los alumnos como las alumnas acostumbran a crear situaciones humorísti-

cas con bastante frecuencia. Tratan de realizar chistes tan pronto como algún gesto, o equivocación del profesorado o de los mismos compañeros y compañeras lo permite; suelen recurrir con frecuencia a sacarle punta a los vocablos de doble significado; realizan juegos de palabras que intuyen que puedan ocasionar risa o, cuando menos, una sonrisa; comentan situaciones y anécdotas con idéntica finalidad, etc. Saben que, mediante el humor, pueden alterar el ritmo de una clase, descontrolar una situación sobre la que, en teoría, no tienen reconocida tal posibilidad.

Dentro de estas estrategias de intervenir y alterar ritmos, R. B. EVERHART, cita también las actividades que podemos denominar como: «hacer el tonto» *(goofing off)* que, a su vez, también facilitan la interacción del alumnado entre sí. En este grupo de actividades podemos agrupar las siguientes: escribirse notas; tirar cosas (clips, gomas, bolitas de papel, tizas, etc.); romper las puntas de los lápices y afilarlos continuamente; levantarse a tirar papeles a la papelera; pedir objetos prestados cuando no se necesitan; dejar caer adrede libros, bolígrafos, monedas; golpear a los compañeros y compañeras cercanas; hacer comentarios sin venir a cuento; masticar y estallar ruidosamente chicle; etc. Son actividades que se llevan a cabo con la clara finalidad de reclamar la atención de los demás chicos y chicas, y carecen de significado fuera del contexto donde se producen.

Este tipo de actividades pueden ser interpretadas como reacciones ante la falta de interés por las tareas educativas que se les proponen; vienen a ser *formas de resistencia* ante imposiciones que no comprenden y, por consiguiente, no aceptan. Durante el tiempo en que se manifiestan, se produce una apropiación del control de lo que sucede en esa aula. Volviendo al esquema del Cuadro 4, estas actividades de reconocimiento les permiten además obtener el visto bueno y la aceptación de los restantes miembros de la pandilla, para defender su propia autonomía y poder frente a la homogeneidad que se pretende deben aceptar.

En realidad, todas estas resistencias continúan siendo improductivas o reproductoras, en la medida en que esas *penetraciones* realizadas en la naturaleza del trabajo, y el control que este conjunto de adolescentes llegan a adquirir sobre ellas, son *desorganizadas y apolíticas.*

Vemos, en conclusión, que los problemas fundamentales de la escuela se sitúan en comprender cómo es ese *curriculum* concreto, por qué es así y cómo funciona en el aula.

Es conveniente, por tanto, ir más allá de la metáfora de la reproducción althusseriana. Ésta no se para a ver las contradicciones en las relaciones de poder de los grupos que conforman e interactúan en el interior de los Aparatos del Estado. La ideología en esta corriente filosófica se nos muestra de manera no problemática, ignorando las consecuencias de las continuas luchas de poder. Sólo desde la problematización y la comprensión de la pugna intra e inter ideologías es como se puede romper un cierto inmovilismo consustancial a tales visiones de las relaciones sociales y de producción.

El rol del profesorado-intelectual, en términos gramscianos, en este caso es clave. Debe esforzarse en comprender estas dimensiones ideológicas de la educación; tratar de desvelar cómo las formas culturales que producen los diferentes grupos sociales refuerzan o resisten y penetran las distintas ideologías y sus manifestaciones; procurar analizar las contraculturas que en las aulas se generan y considerar qué posibles implicaciones tienen como condicionantes de la vida futura de esos grupos de adolescentes inconformistas.

La ideología acompaña tanto las ideas como las prácticas; no puede ser restringida a filosofías y actitudes. Aquélla condiciona y define lo que se considera de *sentido común*, y éste como vemos es el mejor valedor, en muchas ocasiones, de la hegemonía ideológica de las clases sociales más poderosas.

De ahí el énfasis que ponen los grupos más conservadores y que detentan el poder a la hora de insistir en la necesidad de *despolitizar* la política educativa y de vaciar las discusiones filosóficas y educativas de sus dimensiones de valor. Semejante ocultamiento de la realidad no pretende otra cosa que la de favorecer que todo siga igual.

Si las personas que tienen una responsabilidad en el interior de los centros y aulas escolares determinan prácticas más innovadoras y progresistas, las políticas educativas y administrativas antiguas se encontrarán en la necesidad de satisfacer nuevas exigencias; bajo esa presión es posible que se modifiquen muchos de los actuales procedimientos educativos y que nazcan nuevas políticas a fin de legitimar esas nuevas prácticas.

Lo que se enseña y lo que se aprende en la institución escolar no resulta inmediatamente evidente cuando examinamos el flujo diario de acontecimientos en las aulas. Los chicos y chicas que proceden de diferentes entornos culturales y económicos responden de distinto modo a las demandas de trabajo de profesoras y profesores. También éstos aportan concepciones culturales y sociales que influyen sobre la rutina diaria y las prácticas de enseñanza.

Las filosofías y estrategias curriculares de las que se vale el profesorado inciden de manera clara en la educación que reciben los muchachos y muchachas; condicionan el desarrollo de sus actitudes y destrezas, de determinadas peculiaridades en sus conductas, así como la forma de interactuar con las demás personas. El *curriculum* que se desarrolla día a día en las aulas, lo que los profesores y profesoras favorecen y estimulan, va a influir en el comportamiento del alumnado en cuestiones tan concretas como pueden ser: su preocupación y participación en la selección de los contenidos y en las tareas de enseñanza y aprendizaje, en la colaboración con el profesorado y con sus propios compañeros y compañeras de cara a lograr que el *curriculum* resulte más relevante y que el clima que se construya incite al trabajo reflexivo, crítico y solidario, etc.

Tratar de verificar de qué manera funcionan las ideologías prácticas en los centros escolares, en este caso, en dos aulas de educación secun-

daria que tienen modelos curriculares contrapuestos (tareas instructivas de muy distinto signo), es el objetivo de una investigación que realizan conjuntamente Kenneth W. KICKBUSCH y Robert B. EVERHART (1985). Se busca así verificar cómo el alumnado interpreta y acepta los mensajes que se producen en el interior de las aulas. Ambas clases se encuentran ubicadas en el mismo centro, en el suburbio de una ciudad cuyos habitantes trabajan principalmente en industrias agrícolas, en empresas electrónicas o en otras industrias pequeñas.

Para la realización de esta investigación se opta por una metodología etnográfica y, por tanto, los dos investigadores deciden convertirse en observadores participantes e introducirse durante seis meses en las aulas seleccionadas. Al mismo tiempo, recurren también a forzar encuentros con este colectivo de adolescentes fuera de las aulas: en la cafetería, en la biblioteca, e incluso, fuera del recinto escolar.

La diferencia fundamental entre las dos aulas estriba en el modelo de enseñante que tienen al frente. En una de ellas, encontramos una profesora que podemos etiquetar como «tradicional», y que desarrolla un *curriculum* cuyos únicos materiales curriculares son los libros de texto y con una estrategia metodológica dominada por las lecciones magistrales. El director del centro no dudó en calificar a esta profesora de excelente, dentro de una concepción tradicional de la enseñanza. En la otra aula, hay un profesor que podemos denominar como «innovador» o «humanista», calificativos con los que también el director del centro concuerda. Su estrategia de enseñanza y aprendizaje presupone una asunción más amplia de lo que es y dónde se localiza el conocimiento, recurre a una extensa variedad de materiales curriculares; el alumnado trabaja fundamentalmente en equipos, al menos un tercio del tiempo de permanencia en las aulas está dedicado al trabajo en pequeños grupos; la interacción entre el alumnado es muy frecuente. Las actividades de grupo acostumbran a incidir en el trabajo de investigación y, por consiguiente, los alumnos y alumnas utilizan abundantes documentos y fuentes de primera mano para resolver sus dilemas.

En ambas clases, los observadores localizaron dos grupos de estudiantes: los conformistas y los inconformistas. Este último grupo lo integran estudiantes que manifiestan conductas de rebeldía ante su profesorado, no se interesan por las tareas que se les proponen o imponen y, en general, demuestran actitudes de rechazo a todo lo que tenga que ver con la institución académica. De ahí que una de las conductas peculiares de las personas que componen este último grupo son las faltas de asistencia a clase; el número de ausencias acostumbra a oscilar entre 12 y 29 días por semestre. Tres muchachos de la clase «tradicional» incluso llegaron a acumular cada uno de ellos un total de 71 faltas durante un semestre.

El comportamiento que el grupo de inconformistas manifestaba en el interior de ambas aulas se distinguía asimismo por características como las siguientes: no finalizaban las tareas que se les encomendaban, no se

preparaban para las actividades de debate que estaban programadas, eran reacios a participar en las actividades escolares cotidianas, y muchos tampoco lo hacían en las extraescolares. Los propios chicos y chicas integrantes de este colectivo manifestaron en las entrevistas que lo que se estudiaba en sus clases no servía para nada; no le otorgaban ninguna validez a la cultura con la que allí se entraba en contacto.

El alumnado conformista se hacía visible muy pronto dada su disposición a aceptar el rol de estudiante; o sea, prestaba atención en clase, desarrollaba su trabajo de acuerdo con los niveles de exigencia y formas que el profesorado le exigía, se ofrecía como voluntario a la menor oportunidad; rara vez dejaba de asistir al colegio y, en general, manifestaba interés por las actividades académicas. Al final, eran los estudiantes que mejor calificaciones obtenían, ya que también eran los que más se acomodaban a las exigencias que los profesores y profesoras establecían.

La existencia de estas dos categorías de estudiantes era bastante visible. Los componentes de cada una de ellas tendían a reunirse entre sí, tanto dentro como fuera de las aulas. Era difícil encontrar situaciones en las que, por ejemplo, una persona catalogada de conformista eligiese voluntariamente la compañía de otra inconformista, y viceversa.

A pesar de que estos dos grupos de estudiantes se dan en ambas aulas, sin embargo entre los pertenecientes a cada uno de ellos se pueden constatar diferencias significativas según el modelo educativo en el que están escolarizados: el tradicional o el innovador.

En la clase en la que se utilizan estrategias de enseñanza y aprendizaje de tipo «tradicional» rige un modelo de *pedagogía visible*, según la terminología de Basil BERNSTEIN (1988), o sea, las relaciones profesorado-alumnado son manifiestamente jerárquicas, es muy visible quién manda, quiénes son los receptores y quién la persona transmisora; los contenidos de *curriculum* están muy aislados unos de otros, no se ven claramente sus relaciones; el alumnado (e incluso el profesorado) carece de derechos y posibilidades para intervenir en la selección, organización y secuenciación de los contenidos curriculares; los criterios de evaluación son explícitos, concretos, de tal forma que chicos y chicas tienen una clara constancia de qué tienen que realizar y cómo en los controles que se establecen. De alguna forma, este tipo de modelo educativo trabaja con una supeditación muy fuerte a los libros de texto. De esta manera, éstos actuan como verdaderos organizadores de la dinámica interior de las aulas y, por tanto, también de un profesorado que, al menos en teoría y por definición, es quien tiene esta misión encomendada.

En la clase tradicional, los chicos y chicas se servían de los libros de texto como fuente principal para obtener información; la profesora, a su vez, se preocupaba de reforzar esas informaciones y vigilar su memorización mediante preguntas concretas y cerradas, ayudándose de las calificaciones numéricas como refuerzo. El alumnado, según la naturaleza de sus respuestas, obtenía o no mejores notas.

Con los contenidos culturales presentados y trabajados de esta manera, es muy difícil establecer conexiones entre ellos, ver sus interrelaciones y su verdadero significado; más bien parecen conocimientos válidos para algún concurso televisivo, para responder a determinadas preguntas eruditas, pero sin tener garantías de que además se comprenden. El conocimiento al que da importancia esta profesora no tiene nada que ver, ni afecta de ningún modo a las vidas de sus alumnos y alumnas; la cultura que la escuela promueve se vive como algo totalmente lejano y extraño (KICKBUSCH, K. W. y EVERHART, R. B., 1985, p. 290). Se trata de una cultura totalmente reificada, donde no se ve su dependencia de un determinado contexto sociohistórico, ni de las personas que la originan, ni sus repercusiones en otros campos del saber y en otras esferas de la sociedad.

Dentro de este modelo pedagógico, las informaciones y sus interpretaciones siguen la lógica del «consenso» o, lo que es lo mismo, no se ve que nadie discrepe de ellas y no existe posibilidad de realizar otros análisis de esos datos y realidades; se ocultan datos e interpretaciones que puedan poner en cuestión la realidad que se presenta y se exige recordar. Así, por ejemplo, en el ámbito de las ciencias sociales, los conflictos sociales, las resistencias y oposiciones que se producen en un determinado momento histórico, se omiten o, si se presentan, se las hace aparecer como fruto de alguna clase de irracionalidad, de falsedad o de subjetivismo con el fin de impedir que puedan llegar a contradecir las interpretaciones que la institución escolar y los libros de texto defienden.

El alumnado conformista en esta aula tenía todas sus actividades programadas por la profesora; no existían posibilidades de elección. Cualquier muchacho o muchacha que no se acomodase a las exigencias y al ritmo que aquélla señalaba era objeto de sanción inmediatamente. Las alumnas y alumnos etiquetados de conformistas actuaban acomodándose a las demandas de su profesora. Así, acababan a tiempo sus tareas, se ofrecían como voluntarios, atendían a las explicaciones que se les dictaban, cogían apuntes, estudiaban para los exámenes, daban una gran importancia a los contenidos culturales que presentan los libros de texto, creían que ésta era la cultura necesaria y la que merece la pena recordar, etcétera.

En este modelo de pedagogía visible y tradicional, los exámenes tipo test son uno de los recursos que se acostumbran a utilizar para asegurar la memorización de esta cultura reificada, y para diferenciar y estratificar al alumnado. Aquí el profesorado se sirve de la evaluación no como algo formativo, sino como instrumento de coacción.

Estas estrategias de enseñanza y aprendizaje vienen a favorecer, al mismo tiempo, la aparición de personalidades individualistas y competitivas; a promover visiones autoritarias de la ciencia y del conocimiento en general.

En las familias de este grupo de estudiantes es frecuente encontrar padres y/o madres que tienen títulos universitarios, que trabajan en puestos

de importancia en las empresas e industrias del lugar. Tanto sus familias como su círculo de amistades esperan de ellos y de ellas que continúen sus estudios en instituciones universitarias. Todos los chicos y chicas de este grupo tenían claro que la cultura y los títulos que la escuela les ofrecía eran imprescindibles para tener posibilidades de éxito social en su vida como personas adultas.

Por el contrario, con esta profesora el alumnado inconformista trataba de hacer visible su protesta ante la oferta que la institución académica les presentaba. No creían en las promesas que el centro ofrecía y, por ello, entre sus maneras de manifestar su descontento optaban por faltar demasiado a clase. Cuando se veían obligados a asistir, su conducta más usual en el interior de las aulas era la de implicarse lo menos posible. Así, estos chicos y chicas no acostumbran a completar las tareas que el profesorado les encomienda, eluden la participación en las discusiones que se establecen, se distraen durante las explicaciones de la profesora y, al final, obtienen calificaciones muy bajas. Se aburren en clase y consideran que lo que aquí se aprende no sirve para nada práctico, a no ser el aprobado final. A la hora de opinar sobre las ciencias sociales, creen que todo lo que se agrupa bajo este rótulo pertenece al pasado, especialmente la historia, que no tiene nada que ver con el presente y, por tanto, según las propias palabras de un estudiante, que «tu no las necesitas a no ser que quieras ser un profesor» (KICKBUSCH, K. W. y EVERHART, R. B., 1985, p. 297).

Cuando se pide a este grupo de estudiantes que opine sobre su profesora, lo hacen con calificativos como: aburrida, suave, depresiva, monótona, etc. Incluso llegan a considerar estas apreciaciones como parte indisociable de cualquier conducta docente; no echan a ella la culpa de ser así, sino al rol que desempeña.

En el seno de sus familias es muy difícil hallar miembros con estudios superiores; de ahí que ninguna alumna o alumno de este colectivo se encuentre con que su padre o su madre le animan a continuar en niveles de educación post-secundaria.

Incluso el empleo del tiempo libre de este grupo de jóvenes inconformistas difiere del de sus compañeros y compañeras conformistas. Mientras los conformistas ocupan su tiempo libre en actividades como: escuchar música, ver películas, ir de compras, o a la playa; el otro grupo opta por actividades más vinculadas a sus orígenes de clase y de género, en las que la dimensión colectiva prima sobre la individual. Así es frecuente encontrar a los chicos inconformistas formando parte de pandillas de *«supporters»,* hinchas de equipos deportivos.

Al final, las conductas de ambos grupos estudiantiles tienen, sin duda, efectos reproductores. Los conformistas salen del sistema educativo con los prerrequisitos necesarios para obtener puestos de trabajo de mayor responsabilidad y mejores salarios y, por el contrario, las muchachas y muchachos inconformistas son quienes irán a incrementar las cifras del

paro o, en el mejor de los casos, empleos mal pagados y excesivamente rutinarios.

Las conciencias individuales de este colectivo inconformista no aceptan los mensajes culturales que la institución escolar les trata de imponer; los miembros de este grupo construyen sus subjetividades fuera del control y de las intencionalidades oficiales del sistema de enseñanza.

Sin embargo, con otro modelo de enseñanza es lógico pensar que tanto las conductas de aplicación como las de resistencia puedan generar subjetividades diferentes y, por tanto, efectos prácticos también distintos a los de los modelos educativos tradicionales.

K. W. KICKBUSCH y R. B. EVERHART piensan que el alumnado que participa de una estrategia de enseñanza y aprendizaje más activa y con mayores posibilidades de decisión, va a adquirir otra cultura escolar, otros contenidos culturales, otras destrezas y valores diferentes a los de los modelos didácticos más tradicionales.

El modelo innovador, con una orientación más «humanista», que practica el profesor de la otra clase, hace más hincapié en la participación de los muchachos y muchachas. Éste crea un ambiente mucho más flexible, nada autoritario. De alguna forma podríamos decir que, siguiendo la terminología de B. BERNSTEIN (1988), en esta aula rige una *pedagogía invisible,* donde la jerarquización está implícita, es mucho menos rígida; el alumnado tiene mayor autonomía y control sobre sus actos, sobre las tareas que va a desarrollar y sobre las interrelaciones que establece tanto con el profesor como con sus compañeros y compañeras. Los contenidos curriculares están más conectados con los intereses y necesidades del colectivo estudiantil, prima una organización más interdisciplinar; tanto el alumnado como el profesor tienen posibilidades de intervenir en su selección, organización y secuenciación. Los criterios de evaluación son flexibles y difusos, menos rígidos que en los modelos de pedagogía visible. En general, podemos decir que con las pedagogías invisibles existe la posibilidad de conseguir que el paso por las instituciones escolares pueda resultar más interesante para los chicos y chicas que a ella acuden. En teoría al menos, el qué hacer, por qué, cómo y cuándo en esa aula está más abierto y, por lo mismo, esta flexibilidad permite acomodarse mejor a las preocupaciones, intereses y necesidades del alumnado.

El profesor de esta clase acostumbraba a tener presentes las experiencias personales de sus alumnos y alumnas como base para el trabajo escolar; procuraba que éstas sirviesen de punto de referencia para comprender o interpretar cualquier proceso histórico o social.

Los materiales curriculares variados con los que se trabaja, junto con estrategias metodológicas en las que dominan las tareas de investigación y los juegos de simulación permiten que este conjunto de estudiantes pueda, además de lograr una mejor comprensión de las temáticas objeto de estudio, tomar decisiones y ejercitar el pensamiento reflexivo y crítico, así como el desarrollo de una personalidad solidaria y cooperativa. Las actividades realizadas en equipo, en grupos de pequeño tama-

ño, con una mínima interrupción y control por parte del profesorado, favorecen el desarrollo de destrezas cognitivas y efectivas que, con el otro modelo más tradicional, muy difícilmente se pueden fomentar.

No obstante, también en el interior de esta aula los autores constatan la existencia de dos grupos de estudiantes, conformistas e inconformistas, pero con características diferentes de los que asisten a la clase más tradicional.

En este modelo didáctico innovador, la autonomía que estimula el profesor se aprovecha de manera diferente por ambos tipos de alumnado. Mientras en el trabajo en equipo, los chicos y chicas conformistas aprovechaban esa libertad para confrontar las informaciones que poseían y obtenían, así como sus propias experiencias acerca del tema objeto de investigación, las muchachas y muchachos inconformistas veían, por el contrario, esos momentos como una oportunidad para compartir y explorar experiencias personales y para generar un conocimiento personal, al margen de la cultura más académica.

El ambiente de apertura y el clima de flexibilidad que caracteriza a esta innovación educativa «humanista» permite que el conjunto de estudiantes pueda revelar sus actitudes, creencias y comportamientos, algo que los marcos educativos más tradicionales no posibilitan; sin embargo, tampoco este marco humanista supo crear un ambiente en el que aprovechar más adecuadamente estas posibilidades, debido en gran parte a la forma en que se ejercía la evaluación.

Este modelo pedagógico creó en los muchachos y muchachas la impresión de que el conocimiento personal era algo valioso y que todos sus intereses y necesidades podían ser satisfechos; en una palabra, que podían ocuparse de una amplia variedad de temáticas; sin embargo, pronto se dieron cuenta de que los mecanismos de evaluación permanecían orientados hacia la acumulación de un conocimiento de corte más tradicional, incluso de la cultura que denominamos reificada. Aunque aparentemente «no existe una única respuesta correcta», según repiten más de una vez algunos alumnos y alumnas cuando están trabajando en pequeños grupos, las evaluaciones de las que cada semana son objeto pronto les hacen conscientes de que existen contenidos culturales que son más importantes y valiosos y que el profesor valora más. Asimismo, pese a que éste en los discursos y verbalizaciones insiste en que no pretende que el alumnado reproduzca unos contenidos específicos y predeterminados, los procesos de evaluación de los que se servía revelaron que esas intenciones no eran tales en la práctica (KICKBUSCH, K. W. y EVERHART, R. B., 1985, p. 303). Los investigadores se encontraron con estudiantes que no entendían la terminología de algunas de las cuestiones que se les planteaban en los controles, o que se quejaban de que una vez finalizado un trabajo se les decía que sus resultados no eran satisfactorios, teniendo en cuenta sólo la perspectiva del profesor; aunque eso sí, éste les llegaba a reconocer el «interés y el esfuerzo» demostrados. Por tanto, los chicos y chicas eran conscientes de que existían inter-

pretaciones o datos que el profesor valoraba más y, también, que la libertad de la que disponían era más aparente que real.

El alumnado conformista mantenía un interés por este tipo de conocimientos que el profesor espera y valora, entre otras cosas porque sus familias y el ambiente en el que se mueven valoran y fomentan este mismo tipo de cultura. De ahí que participasen más como voluntarios en todas aquellas actividades que el profesor proponía, que tomasen parte de manera más frecuente en las discusiones dentro de los grupos ciñiéndose a los temas académicos que el docente prefería. Este grupo de estudiantes acostumbraba a finalizar siempre las tareas escolares que debían desarrollar en sus casas.

Los niveles de aspiraciones del colectivo conformista eran coincidentes con los de sus progenitores, que a su vez se distinguían por estar en posesión de certificados y títulos de rango universitario y por desempeñar trabajos cualificados y bien remunerados; en consecuencia, aspiraban a seguir estudios superiores.

El grupo de inconformistas, sin embargo, percibía una discrepancia importante entre los valores y el sentido de la escolarización y sus aspiraciones más personales. Así, aunque aquí no se encontraban conductas de falta de asistencia y comportamientos en general tan conflictivos como los que se daban en el modelo educativo más tradicional, no obstante sus intereses tenían poco que ver con el *curriculum* formal y mucho más con sus empleos a tiempo parcial, con cuyos salarios podían realizar una amplia variedad de actividades más satisfactorias, como: bucear, pescar, asistir a competiciones deportivas, adquirir algún tipo de vehículo o motocicleta, etc. La obsesión de este colectivo estudiantil era la de hacerse pronto con dinero ya que sus familias no podían proporcionárselo. Para este grupo, el dinero supone tener garantizadas las posibilidades de gozar de la misma autonomía que las personas adultas.

El alumnado inconformista que participa en este modelo pedagógico humanista se distingue del tradicional también en que valora más positivamente la cultura escolar. En las conversaciones que los investigadores mantienen con las muchachas y muchachos inconformistas se constataba que consideran que lo que se realiza en las instituciones escolares «merece la pena», es algo «básico», e incluso llegan a percibir interrelaciones entre algunos contenidos culturales escolares y la vida real. Sus valoraciones sobre la figura del profesor difieren de las de sus semejantes de la clase tradicional. El docente «humanista» es visto por el alumnado inconformista como: «agradable», «alegre», «no aburrido», «un buen profesor», una persona que «no critica mucho, ni acosa mucho a los estudiantes». En general, este grupo de alumnos y alumnas estaba contento con la asistencia a esta clase, puesto que pensaba que ciertamente tenía muchas posibilidades de elección. La pedagogía invisible que aquí tenía lugar servía para convencerles de que podían elegir todas las actividades que quisieran, aunque luego las evaluaciones les demostrasen que no era tanta la libertad de que disponían. Pero una cosa es cierta,

para estos chicos y chicas sus preocupaciones e intereses tenían más posibilidades de aflorar y sin tanto riesgo como en otras aulas más tradicionales.

Pero en general, los contenidos culturales y el trabajo que realizan en el interior de las clases lo perciben sin valor intrínseco, únicamente como el medio de adquirir un diploma escolar necesario para conseguir un puesto de trabajo y, por consiguiente, un salario para adquirir todas aquellas cosas que en verdad les interesan.

En un modelo innovador como éste, es obvio que la pedagogía invisible que el profesor practica no permite replantearse en serio los contenidos culturales del *curriculum*, lo que conlleva que los estudiantes sigan viendo que una cosa es la cultura escolar y otra la vida real. Aunque ahora el docente se esforzaba por establecer conexiones entre los temas históricos y las experiencias personales de su alumnado, en el fondo existía una manera correcta de trabajar que era la que el profesor calificaba positivamente y que los grupos inconformistas no acababan de comprender de manera clara; éstos incluso desconocían el porqué de muchas calificaciones. En realidad esta modalidad curricular permitía cambiar las formas del *curriculum*, pero sin alterar sus contenidos, la selección de la cultura que se establece como modelo y que, por lo mismo, se valora y defiende.

Pienso que es de destacar, pese a todo, el cambio de actitud de estas alumnas y alumnos, cambio que podría ser más profundo en la medida en que los profesores y profesoras estuviesen más dispuestos a flexibilizar también los contenidos culturales objeto de reflexión y trabajo en el interior de las instituciones escolares. En el fondo, el grupo de estudiantes inconformistas se da cuenta de que su mundo, su cultura, no tiene fácil cabida dentro de las aulas y mucho menos dentro de las evaluaciones positivas que el profesorado realiza.

Es preciso generar prácticas educativas en las que el alumnado pueda llegar a capacitarse para reflexionar y actuar sobre su propia vida y la de su colectividad. Y para ello es necesario que puedan existir posibilidades reales y no ficticias de poner en cuestión los conocimientos culturales que la escuela valora y exige; es preciso poner sobre el tapete las conexiones entre la cultura escolar y las relaciones de poder, entre los contenidos del *curriculum* y las necesidades de otras esferas de la sociedad. Como subraya Henry A. GIROUX, «al negarse a reconocer las relaciones existentes entre cultura y poder, el discurso de relevancia e integración deja de comprender cómo las mismas escuelas están implicadas en la reproducción de discursos y prácticas sociales dominantes» (GIROUX, H., 1990, p. 148). Sólo en un modelo didáctico capaz de afrontar este reto, el alumnado inconformista puede llegar a tener posibilidades de analizar y comprender el porqué de su inconformismo y, en consecuencia, la institución escolar tiene probabilidades de ser mucho menos reproductora.

Es preciso dejar de lado las visiones exclusivamente funcionalistas de la enseñanza, visiones en las que sólo se priorizan aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que la cultura hegemónica subraya y que las actuales formas de funcionamiento de la sociedad demandan con un sentido reproductor. La institución escolar tiene que tener suficiente libertad y flexibilidad como para que puedan existir posibilidades reales de cuestionar ese modelo de sociedad y sus repercusiones sobre las prácticas cotidianas en las aulas. De esta forma esas resistencias de los sectores del alumnado que pertenecen a las clases y grupos sociales trabajadores o a los grupos de marginados y pobres, pueden comprobar que el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades en la enseñanza no es un *slogan* electoral, por no decir una trampa.

La cultura de lo femenino

A la hora de reflexionar acerca de la existencia o no de modos peculiares de educación de la mujer es obvio que también en este terreno se tienen que dar formas de penetración y resistencia.

La esencia de lo masculino y lo femenino se logra en los modelos de análisis patriarcales y/o machistas contraponiendo radicalmente y, a veces, exaltando los valores propios de un género frente a su diferencia o ausencia en el otro. Podemos constatar esto por ejemplo en el discurso tradicional acerca de los valores llamados «femeninos», entre éstos: el sentimiento, la sensibilidad, la irracionalidad, el erotismo como manifestación suprema de su naturaleza profunda, la pasividad, subjetivismo, la preeminencia del proceso de vivir sobre los contenidos objetivos y las ideas, la incapacidad de sistematizar... En suma, lo que podríamos definir como la eterna, deliciosa y caprichosa jugosidad y volubilidad femenina frente al seco, intelectualista y normativo cartesianismo del ser humano de género masculino.

Cuando este «desequilibrio interesado» tiene alguna posibilidad de corregirse, desde las distintas esferas masculinas que controlan el poder se favorece la aparición en escena de un discurso de ataque y toda una perorata que suele resaltar el peligro y el horror de la «maculinización de la mujer», su alejamiento de las esencias de la feminidad, etcétera.

En nuestra sociedad actual, las mujeres vienen soportando una tradición histórica de opresión de signo machista. Querámoslo o no reconocer, el hombre se ha venido beneficiando a lo largo de la historia del trabajo de la mujer, trabajo que además le permitía ahorrar, económicamente hablando. Hasta no hace todavía mucho tiempo, la función de ser mujer se reducía a llevar las riendas de la domesticidad, es decir, del cuidado de los hijos e hijas, del marido y de los demás miembros masculinos que vivían bajo el mismo techo (abuelos, suegros, tíos, etc.), dependiendo del tipo de familia. Todo ese trabajo se consideraba como «obligación» vinculada a la pertenencia a un sexo, en este caso el femenino y, por lo

mismo, sin los reconocimientos económicos y de prestigio social de los que gozaba el trabajo masculino. De esta manera, las discriminaciones sociales se disfrazaban de condicionamientos fisiológicos y afectivos.

En aquellos momentos de la historia en los que la mujer sale de casa para trabajar, se ve obligada a ocupar los lugares que el hombre decide abandonar o donde éste, como tal, ya no es tan necesario. Esta feminización de un puesto de trabajo suele ir acompañada, en casi todas las ocasiones, de una minusvaloración y de la consiguiente «rebaja» económica en el salario que se tiene derecho a percibir.

Una situación similar se logra mantener en la medida en que se presupone que toda mujer necesita vivir bajo la tutela de algún hombre; de esta forma, el sueldo que ésta percibe no tiene por qué considerarse de la misma «calidad» que el primero, el obtenido por el hombre. En realidad, este segundo sueldo es recibido como una «ayuda» al que verdaderamente garantiza el sustento económico de la familia, el del hombre; se trata de un salario de complemento.

La existencia de un discurso similar es lo que facilita que a la mujer se la pueda seguir explotando dentro de la familia. El hombre siempre podrá argumentar que el verdadero trabajo es el suyo y, por tanto, gozar, en el interior de la casa, de una especie de «bula» que le capacita para imponer su propio punto de vista, sus decisiones, así como para no intervenir en las denominadas tareas domésticas.

Este discurso ideológico, por supuesto es también reproducido y producido con la ayuda inestimable de la institución escolar. Durante los años que la mujer pasa en tal institución todo un conjunto de discursos textuales, de prácticas y de sistemas de evaluación van a estar contribuyendo a preparar esta característica de trabajadora «doble», en la familia y en los lugares de producción e intercambio. Poco a poco, apoyada por toda clase de discursos con una cientificidad interesada y de las consiguientes prácticas y sistemas de recompensa, se irá tratando de apalancar este panorama de la mujer como meramente «complementaria».

Pero la comprensión de cómo esto es así no la podremos tener completa si no analizamos las causas y consecuencias históricas de la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar. No es éste el momento de detenerse exhaustivamente en ello, pero sí subrayaré un dato que ya es ampliamente aceptado: la incorporación de la mujer al trabajo conlleva desempeñar aquellos puestos anteriormente ocupados por los hombres, con excepción de las que se dedican a la educación preescolar o infantil (VOGEL, L., 1983; KESSLER-HARRIS, A., 1982; VALLI, L., 1986; APPLE, M. W., 1983). Secretarias, azafatas, dependientas de almacenes, trabajadoras en las fábricas textiles e industrias conserveras de alimentación, etc., desempeñan puestos laborales prácticamente feminizados, pero con una característica que me interesa mucho resaltar, son trabajos descualificados y de muy baja responsabilidad; para desempeñarlos no se exige una gran preparación y, por tanto, las personas que los llevan a cabo pueden adquirir los conocimientos y destrezas necesarios de una

manera fácil, así como ser sustituidas por otras sin mayores complicaciones.

En las empresas donde existe un importante contingente de puestos de trabajo feminizados, muy pocas personas toman las grandes resoluciones; el proceso de toma de decisiones está muy centralizado y en él participa un personal donde la mujer no acostumbra a tener un peso realmente significativo, por lo menos hasta no hace mucho tiempo. Últimamente la resistencia organizada de muchos movimientos feministas comienza a dar su fruto. Así no es una casualidad comprobar cómo numerosos puestos de trabajo de importancia estan ya siendo desempeñados por mujeres: ministras, directoras de empresas, profesoras de Universidad, ingenieras, etc. Es obvio que en la actualidad las mujeres poseen un grado de concienciación importante, aunque quizá falle algo más su nivel de organización, como colectivo capaz de plantear exigencias.

Pero todavía, salvo esas excepciones anteriores, los puestos laborales feminizados mantienen como peculiaridad principal la de desempeñar trabajos «al dictado» de otros, sin mayores grados de autonomía para la toma de decisiones. No deja de ser curiosa la observación que Alice KESSLER-HARRIS nos hace cuando recalca cómo las mujeres se concentraron con rapidez en los puestos de oficinistas y secretarias, y que «su lugar se aseguró más a medida que la máquina de escribir fue alcanzando un uso más generalizado a partir de 1890. La máquina de escribir requería unos dedos más ligeros y finos —presumiblemente un atributo de la mujer»— (KESSLER-HARRIS, A., 1982, p. 148). Pienso que la misma interpretación es aplicable al marcador del teléfono, otro de los trabajos encomendados a las secretarias. Esta explicación coincide hoy día, a su vez, con el reclamo publicitario al que se acostumbra a recurrir para la venta de estos aparatos. En estos momentos un anuncio tanto en prensa escrita como en televisión, aconseja la venta de máquinas de escribir y fotocopiadoras de una determinada marca para ganarse «un apasionado beso» de las secretarias.

La esencia de un trabajo como este al que nos venimos refiriendo estriba simplemente en la copia de lo que los superiores mandan. Para un puesto laboral similar es claro que se «solicitan» una serie de características, que coincidirán fácilmente a su vez con el discurso de la vida doméstica o familiar, con lo cual se intenta aseguar que no abandone sus «obligaciones» como mujer = esposa. Valores como la decencia, la pulcritud, el esmero y la elegancia que se exigen a una secretaria, son similares a los que se solicitan de la mujer madre y esposa. Ambos contrastan a su vez con las exigencias para el varón, entre las cuales destacan la ambición, el espíritu competitivo, la agresividad y muy fundamentalmente una sobrevaloración del mundo del trabajo frente al más afectivo y/o familiar.

En la inculcación de todas las destrezas, conocimientos, procedimientos y hábitos capaces de consolidar tales valores es obvio que la política

educativa y, más concretamente, la institución escolar no permanecen al margen.

En los análisis que necesitamos realizar sobre el funcionamiento de los sistemas educativos y, más concretamente, acerca de cuáles son los verdaderos motivos que están detrás de los fracasos escolares de un gran número de alumnos y alumnas y de por qué desarrollan grados importantes de animadversión e, incluso, odio contra las instituciones educativas, algo que debemos necesariamente analizar son los valores culturales que este grupo de estudiantes asume y, más en concreto, los ligados a la variable género.

Vimos cómo los muchachos «antiescuela» de P. WILLIS, cuyas familias, pertenecen a la clase trabajadora, recreaban los códigos sexistas más tradicionales y que, a su vez, son los que dominan en el contexto al que pertenecen. Sus comportamientos y actitudes manifiestan una clara coincidencia con los valores de la sociedad masculina, valores que son hegemónicos en el ambiente que les rodea y que los centros de enseñanza reproducen.

En esos mismos años, pero en especial a partir del estudio de P. WILLIS, aparece en escena un grupo importante de investigadoras que van a centrar sus esfuerzos en tratar de comprender cómo, además de la variable clase social, es de capital importancia tener presente la dimensión de género. Ponen de manifiesto que, hasta la década de los setenta, carecemos de estudios sobre las culturas producidas por mujeres o por grupos de mujeres en su paso por las instituciones académicas. A esta situación tampoco es ajeno el hecho de que la mayoría de las personas que se dedican a realizar análisis sobre lo que acontece en las aulas son hombres. Este predominio masculino en el cuerpo de investigadores, así como una presión del ambiente tiene mucho que ver en que solamente se consideren de interés los comportamientos de los chicos, quizá también porque acostumbran a ser más «ruidosos» y llamativos, de manera especial cuando se trata de conductas disruptivas. La investigación de P. WILLIS supone un fuerte aldabonazo en el análisis de la vida cotidiana en las aulas, en especial de los porqués de los comportamientos de determinados grupos de estudiantes. Desde ese momento, las mujeres dedicadas a la investigación educativa tratarán de dejar constancia de que, además de muchachos, existen muchachas en las aulas y centros escolares.

La investigación pionera en el tratamiento de la variable género y, por consiguiente, en el análisis de las culturas femeninas en el sistema educativo, es la que lleva a cabo Angela MCROBBIE (1978) en el Reino Unido.

Esta autora se va a dedicar, a partir de éste y posteriores estudios, a desvelar qué se oculta debajo del constructo feminidad, qué significa ser femenina en nuestra sociedad. Entendiendo por feminidad aquellas relaciones de género socialmente construidas y aquellas asignaciones de formas culturales particulares, relaciones y discursos que convierten en

desventajadas a las mujeres. El concepto de feminidad es pues una construcción ideológica en cada sociedad concreta.

La investigación de A. McRobbie analiza las culturas de cincuenta y seis muchachas comprendidas entre los 14 y 16 años de edad pertenecientes a la clase obrera quienes, además de acudir al mismo centro de enseñanza, pertenecen al mismo club juvenil. Sus padres trabajan mayoritariamente como obreros en industrias relacionadas, directa o indirectamente, con el sector automovilístico, y sus madres en tareas domésticas y algunas además, a tiempo parcial, como camareras, limpiadoras o secretarias.

Esta investigadora quiso ver cómo vivían estas jóvenes su propio género femenino y la clase social a la que pertenecían; qué peculiaridades las distinguen de sus compañeros; en qué medida y por qué los intereses, preocupaciones y respuestas de las chicas son diferentes de las de los chicos de su mismo contexto social, y de qué manera esta cultura femenina condiciona los roles que más tarde desempeñarán en el mercado laboral y su confinamiento en el ámbito doméstico.

Está claro que, como punto de partida, no podemos dejar de considerar que el contexto sociohistórico en el que viven viene marcado por una cultura patriarcal que la gran mayoría de situaciones y personas con las que entran en contacto perpetúan de modo irreflexivo. Cultura que se refleja en cuestiones rutinarias como pueden ser las de tener que dedicar todas las semanas un buen número de horas a tareas domésticas consideradas femeninas (hacer de canguro, tanto en su familia como en las vecinas, limpieza del hogar, compras, etc.). Tareas en las que no participan l os miembros masculinos que integraban ese hogar. Las muchachas con las que toma contacto A. McRobbie tienen ocupadas entre 12 y 14 horas semanales en estos menesteres.

El tipo de investigación que A. McRobbie lleva a cabo se encuadra bajo el paraguas de los estudios etnográficos; para ello se sirve de la observación participante y de observadoras (para facilitar la comunicación), no observadores; realiza numerosas entrevistas y grabaciones de situaciones naturales, diarios, debates informales, cuestionarios, etc. Existe una preocupación explícita por captar el verdadero significado de lo que las chicas observadas dicen y hacen; qué explicaciones están detrás.

Este colectivo femenino presenta características que acostumbran a pasar desapercibidas o a ser consideradas como de sentido común, sin captar su auténtica importancia y su significado. Por un lado, están en una edad en la que no pueden tener una autonomía completa, económicamente hablando. Todavía dependen de sus familias, pero éstas tampoco pueden satisfacerles todas sus necesidades pecuniarias, de ahí que se vean obligadas a ganar el dinero que necesitan para las actividades que ocupan su tiempo libre y sus aficiones, sobre todo, las relacionadas con la música, las discotecas y la moda. Una de las principales estrategias para conseguir algún dinero es colaborando en tareas calificadas de femeninas, como ejercer de canguros.

Por otra parte, en este momento su sexualidad cobra nuevas dimensiones. Entran en una edad en la que su desarrollo sexual ya les permite tener algún tipo de relaciones, esporádicas o más duraderas, con chicos. La visión de la sexualidad que tienen ahora estas jóvenes tiene más que ver con llamar la atención de los hombres, demostrarse que son capaces de atraerlos, y con lo que comúnmente se denomina los amores platónicos.

La educación sexual que se les ofrece, sin embargo, pasa por alto estas circunstancias y pone el énfasis en los aspectos más biológicos, en la sexualidad clínica, ignorando las dimensiones afectivas. Esta educación paradójicamente contribuye a que estas mujeres no acostumbren a tomar precauciones para evitar los embarazos, pues esto significaría que actúan premeditadamente, lo que contraviene de raíz las reglas que peculiarizan la cultura del romanticismo que asumen (McRobbie, A., 1978, p. 98). Según ellas, tomar la píldora equivale a tener planificado lo que vas a hacer con los chicos y si, además, esto se divulga, es muy fácil que a esa joven le puedan otorgar la etiqueta de mujer fácil o buscona.

La inmersión en una ideología de romance, según la terminología de A. McRobbie, está en el fondo de muchos de los comportamientos de este colectivo femenino.

La vida cotidiana en la que se ven envueltas les impide una movilidad física similar a la de sus compañeros y hermanos. Así, mientras su trabajo a tiempo parcial se circunscribe a tareas en el interior de su hogar o del de sus vecinos y vecinas, lo que les impide simplemente acceder a otras partes de la ciudad y gozar de las experiencias fruto de las actividades más de grupo y de ir de un lugar a otro con su pandilla, por el contrario, sus hermanos y amigos tienen más facilidad para obtener dinero, ya sea repartiendo periódicos, colaborando con agencias de apuestas, trabajando a destajo en algunos almacenes y supermercados, etc. De esta manera, los muchachos de las clases trabajadoras pueden disponer de suficiente dinero como para asistir a competiciones deportivas, ir a discotecas, jugar en las máquinas tragaperras, etc.

Las actividades que realizan las muchachas se desarrollan a lo largo de un espacio físico de menores dimensiones. «Aparte de visitar a la hermana mayor casada, lo que a menudo realizan en grupo, sus días y noches se consumen moviéndose entre el colegio, el club juvenil y el hogar con una regularidad monótona» (McRobbie, A., 1978, p. 100). Sus cotidianidades difieren no sólo de las de sus hermanos y compañeros, sino también de las de sus compañeras pertenecientes a clases y grupos sociales más acomodados. Éstas, aunque también dedican algunas horas a labores domésticas etiquetadas de femeninas, sin embargo disponen de tiempo y recursos monetarios para dedicarse a tareas más interesantes. Acuden a centros recreativos donde juegan al tenis, practican la natación, asisten a recitales de poesía, de teatro, a conciertos, etc., o, simplemente, «se enrollan» con chicos.

Pero donde se ve más clara esta interrelación entre las dimensiones de género y de clase social es, sin duda, en el interior de las instituciones

escolares. Así, pese a que ya quedaron atrás los tiempos en que las mujeres o no podían asistir a determinadas instituciones y niveles escolares, o se veían obligadas a realizar un *curriculum* específico destinado a prepararlas para ser el día de mañana buenas madres de familia, no obstante las prácticas e interacciones cotidianas en estas instituciones siguen teniendo efectos en cuanto a la reproducción del sexismo y de las tareas y trabajos estigmatizados de femeninos. Sólo que ahora esta perpetuación de los códigos de género se realiza sin una conciencia explícita por parte de los docentes sin pretenderlo.

Las jóvenes de la clase trabajadora de esta investigación, eran estudiantes que no se aplicaban en las tareas escolares, «pasan» de la escuela y, de este modo, manifiestan un importante fracaso escolar. Fracaso en cuya construcción están implicadas la variable clase social, la de género y un rechazo de todo lo que lleva aparejada la etiqueta «cultura escolar». Estas muchachas al igual que los «colegas» de P. WILLIS, mantienen relaciones de rivalidad con sus compañeras pertenecientes a clases y grupos sociales más elevados, y a quienes despectivamente denominan: empollonas o «*snobs*». Las desprecian por su aplicación, diligencia y la responsabilidad en la realización de las tareas académicas.

Los intereses y los gustos de las muchachas de la clase trabajadora eran otros. Estas chicas se reían de las formas de vestir de las *snobs*, a las que acusan de llevar «ropas horribles» y de no calzar zapatos de tacón u otro tipo de faldas; critican el uniformismo de sus ropas. No pueden entender cómo salen con chicos de su misma edad o incluso menores que ellas. Desprecian el vocabulario que estas empollonas emplean, así como su afán por agradar al profesorado realizando sus tareas correctamente.

En la investigación de A. MCROBBIE se confirma que estas jóvenes llegan a transformar el centro de enseñanza en el lugar por excelencia para desarrollar su vida social, a pesar de que éstas no se creen el discurso de la igualdad de oportunidades y de la movilidad social y rechazan la cultura que tanto el profesorado como los materiales escolares les presentan. Para ellas las instituciones académicas son, básicamente, un campo de juego en el que pueden ampliar su vida social encaprichándose con determinados chicos, burlándose de los profesores y profesoras, aprendiendo a fumar, a bailar, a preocuparse por las anécdotas de la vida de sus cantantes preferidos, de asuntos relacionados con la moda, etc. Incluso llegan a «introducir en el aula su sexualidad y su madurez física para forzar a los docentes a fijarse en ellas. Un instinto de clase les hace desembarazarse de la ideología oficial que para las chicas establece la escuela (limpieza, diligencia, aplicación, feminidad, pasividad, etc.) y reemplazarla por otra más femenina, incluso sexual. Así les gusta maquillarse para asistir a la escuela, pasan gran parte del tiempo de clase conversando en voz alta sobre muchachos y novios, y utilizando estos intereses para interrumpir el desarrollo de las lecciones...» (APPLE, M. W., 1983, p. 111).

Este afán por seducir y coquetear, su preocupación casi exclusiva por el aspecto físico va a tener al final efectos reproductores ya que es fácil que únicamente señalen y refuercen un camino hacia el matrimonio y la maternidad, entendidos de la manera más tradicional y, por consiguiente, apoyen una ideología de rechazo del trabajo fuera del hogar, lo que dará como resultado que opten por abandonar pronto sus puestos laborales, en el caso de que los hayan conseguido, en la medida, en que su cónyuge pueda aportar recursos económicos suficientes para «subsistir». No podemos dejar de notar que, al no poder alcanzar titulaciones o certificados de prestigio en las instituciones educativas, su destino en el ámbito laboral está abocado irremediablemente a puestos poco cualificados, con escasas remuneraciones económicas y ligado a tareas aburridas y, en muchas ocasiones también, desagradables.

Su obsesión por el matrimonio, la familia, la sexualidad, la moda y la belleza contribuyen en gran medida a esta cultura femenina antiescolar. Ninguno de los comportamientos que estas chicas llegan a *producir* está avalado, ni es defendido por colegios e institutos de forma intencionada. Ni en los programas oficiales, ni en los libros de texto empleados en el aula, ni en las recomendaciones de los profesores y profesoras se pueden encontrar sugerencias que inciten a este tipo de comportamientos y valores que a ellas más les interesan y que llegan a producir. Estos efectos de signo reproduccionista no son, pues, fruto de ningún acto conspirativo, ni por parte del profesorado, ni de los legisladores, para reducirles sus posibilidades el día de mañana. Estas jóvenes *producen* unos comportamientos en los que los roles de la feminidad tradicional pasan a ser el centro de sus preocupaciones, y no porque éstos les fuesen enseñados «oficialmente» en la escuela, sino como *resistencia* a unos títulos, conocimientos y destrezas que ésta ofrece y que ellas saben que no les van a facilitar una movilidad social o una modificación en los roles en que se van a ver envueltas.

La cultura femenina juvenil que de esta forma se genera no es sino el resultado de construcciones originales derivadas de las resistencias de las muchachas a los mensajes escolares que se les ofertan y que no favorecen la aparición y el cuestionamiento del sexismo que, sobre la base de implícitos y sobreentendidos, les toca respirar.

La idea base que moviliza sus conductas es la de pasarlo lo mejor posible, a pesar de estar inmersas en actividades rutinarias y/o aburridas. A su vez, otra idea obsesiva que día a día ellas mismas refuerzan, y que es fruto de la sociedad de consumo de la que participan, consiste en obtener más dinero para sus necesidades y caprichos, para lograr todas aquellas cosas que verdaderamente les interesan, sobre todo las relacionadas con la belleza y la moda.

Este afán por encaminarse hacia un futuro negativo no es visto con perfecta claridad por esta juventud; pensemos que en estas edades se reciben mensajes muy contradictorios sobre qué tipo de trabajos adultos son más o menos interesantes. Incluso es fácil notar que las conversa-

ciones de los adultos con los adolescentes tienden a poner más énfasis en las dimensiones positivas que en las negativas; no es raro escuchar algunas fanfarronerías sobre lo atractivas que son actividades que se caracterizan por todo lo contrario.

Las personas adultas y su afán de aparentar su triunfo en la sociedad están, también, en la base de esta «preparación para el fracaso», de ese camino hacia algo que para algunas de estas adolescentes tiene más parecido con el infierno.

Tampoco habría que excluir de nuestras interpretaciones de esta cultura antiescolar su deseo de alcanzar cuanto antes un rol de persona adulta o, lo que es lo mismo, una situación económica que les permita independizarse de sus familias o, en el caso de optar o verse obligadas a seguir en el domicilio familiar, ser tratadas de igual a igual en el interior de éstas.

La familia, lo mismo que las instituciones escolares son vistas por los colectivos adolescentes como infantilizantes; como lugares en los que carecen de derechos, en los que únicamente tienen obligaciones, de ahí esos intentos tan numerosos de enfrentarse a las reglas que estructuran esos lugares, así como a las personas que simbolizan el poder, con la idea de demostrarse a sí mismos y a los demás miembros de su grupo que ya son seres adultos, pues esas normas y reglas «infantiles» ya no rigen para ellos y ellas.

Sin embargo es preciso destacar una nota peculiar de esta cultura de la feminidad que estas adolescentes construyen: es el tremendo sentido de la solidaridad entre ellas. Una prueba de ello es que, en diversas ocasiones, cuando tenían que optar entre escoger un amigo nuevo o permanecer con sus compañeras, más de una vez preferían mantenerse en contacto con el grupo. Entre otras cosas porque este tipo de chicas también suele tener muy claro que los muchachos manifiestan en estas edades unas actitudes sexistas teñidas de cierta brutalidad. Esto explicaría su preferencia por enamoramientos más platónicos, como los que podían mantener con sus ídolos musicales y actores; éstos, en cierto sentido, llegaban a convertirse en los verdaderos sustitutos de los muchachos más reales.

Otro importante estudio etnográfico que se ocupa de analizar cuál es el papel de la escuela en la reproducción y producción de las condiciones para tratar de «adaptar», socializar, a las mujeres a semejantes puestos de trabajo, es el de Linda VALLI (1986). En él examina cómo se van generando las identidades de feminidad para compatibilizar la doble opresión laboral y de sometimiento al hombre, con sus tensiones y contradicciones y cómo se produce la transición de la escuela al mundo laboral.

La investigación tiene lugar durante el curso 1980-81 en una escuela pública comprensiva urbana de Norteamérica, con un alumnado perteneciente de manera casi exclusiva a la clase trabajadora, en un programa de formación que permitía elecciones curriculares que, a su vez, conllevaban la opción de continuar estudiando en el nivel educativo siguiente o de prepararse para la incorporación al mundo del trabajo.

Para estudiantes que decían prepararse para abandonar el sistema educativo existía, entre otros, un programa de secretariado, que compaginaba el trabajo en la escuela y en una situación real, en una oficina.

Para obtener sus datos, L. VALLI se sirvió de técnicas como la observación participante en la escuela y en el trabajo; de entrevistas formales e informales a profesores y profesoras, estudiantes, inspectores y compañeros y compañeras de trabajo; así como del análisis de materiales curriculares y otros documentos relacionados con el desempeño de su trabajo.

El alumnado principal de este programa son mujeres que a su vez pertenecen a familias representativas de una división tradicional del trabajo en función del género, tanto en el hogar como en los lugares de trabajo. Muchas de las alumnas tienen madres, y algunas también hermanas mayores, que trabajan a su vez en oficinas. Las madres restantes acostumbran a ser recepcionistas o empleadas de cafeterías.

Es importante recalcar cómo los roles tradicionales vinculados a la categoría de género están vigentes en su ambiente familiar, lo que nos debe hacer presuponer que dentro de la familia se respira una cultura específica acerca de lo que significa tal trabajo, de sus características, lo que es o no importante, etc.

De igual modo, es lógico pensar que la escuela también tiene una concepción de ese mismo puesto de trabajo y que, en un mercado como el capitalista, debe coincidir con lo que los empresarios y empresarias demandan. Si aceptamos la explicación que nos ofrecen las teorías estructuralistas de la reproducción de Louis ALTHUSSER (1977), Pierre BOURDIEU y Jean-Claude PASSERON (1977), Carlos LERENA (1976); o de la teoría de la correspondencia de Samuel BOWLES y Herber GINTIS (1981), tendríamos que concebir la política educativa y la institución escolar organizada de tal manera que el período que los alumnos y las alumnas pasan escolarizados está planificado y luego se desarrolla acorde con los conocimientos, destrezas, hábitos, etc., que son necesarios para ser, en este caso, una buena secretaria, pero concibiendo esta definición de «eficacia» únicamente desde la perspectiva de los empresarios y empresarias, según sus intereses de clase.

Linda VALLI, sin embargo, constata que tanto durante el período de formación como en el desempeño real del puesto de secretaria, esta dinámica de reproducción y de correspondencia no es tan clara. Que, efectivamente, por una parte, «aunque los procesos ideológicos son reales y omnipresentes, no son necesariamente interiorizados y tampoco ellos constituyen las identidades de la clase trabajadora. Tales procesos son negociados, contestados y reconstruidos» a través de distintas mediaciones y luchas como Paul WILLIS tiene también confirmado. Por otra parte, Linda VALLI añade además que, «si bien la escuela es un lugar importante para la producción cultural y la constitución de las diversas formas de conciencia y subjetividad,... (asimismo). Otros lugares deben

igualmente ser analizados, de entre ellos, principalmente, la familia y el mismo proceso de trabajo» (VALLI L., 1986, p. 139).

La institución escolar, la familia y el puesto de trabajo son los espacios materiales en los que se construye y reconstruye la cultura del secretariado.

En esta investigación acerca de la vida en la institución escolar se puede comprobar que, aunque los mensajes pertenecientes al *curriculum explícito* iban en la línea de que los empleados y empleadas *deben* alcanzar altos ritmos de productividad ya que para eso la dirección les paga con salarios justos, no obstante, al desvelar el *curriculum oculto*, evidenciamos que las declaraciones e implícitos de parte del profesorado en muchos momentos cuestionan la justicia de tales relaciones (VALLI, L., 1986, p. 154).

A pesar de que el *curriculum* explícito subrayaba la necesidad de llegar a ser productivos también en el interior de las instituciones escolares, la experiencia práctica en las aulas indicaba claramente que los ritmos no eran tan importantes y, así, podía constatarse que el alumnado muchas veces efectuaba su trabajo perezosamente, en ocasiones incluso con una lentitud exagerada.

Sin embargo, estas alumnas por lo general llegaban a ser secretarias eficientes. La razón principal por la que luego en sus puestos de trabajo eran buenas secretarias no se debía a que ellas hubiesen interiorizado las expectativas de las jerarquías superiores o los mensajes de la institución escolar, sino que los móviles fundamentales estaban localizados en el seno de su propia cultura personal y de grupo.

De cara a comprender bien la dinámica educativa y de trabajo de este alumnado, algo que conviene tener presente es el conflicto que en el mundo de la producción e intercambio capitalista surge entre las teorías de la profesionalización y las de la rutinización, lo que en el fondo es una forma de considerar la dinámica entre «aburguesamiento/proletarización», y, por consiguiente, prever sus prosibles repercusiones en el terreno de la formación.

Las teorías de la profesionalización y especialización defienden que, de cara a incrementar unos niveles mayores de productividad, es necesario ampliar los conocimientos y destrezas de los trabajadores, especializarlos. Las teorías de capital humano vienen a ser uno de los modelos significativos de esta perspectiva.

Por el contrario, las teorías de la proletarización, en expresión de Harry BRAVERMAN (1974), después de constatar la degradación del trabajo, especialmente, a medida que avanza el presente siglo, parten de la premisa de que el crecimiento de la producción se asegura, más y mejor, a medida que crecen los niveles de control por parte de la administración empresarial. O lo que es lo mismo, para que los obreros no puedan frenar, boicotear, o tomar algún tipo de decisión que los convierta en imprescindibles, es preciso tratar de robotizarlos cuanto más mejor para que puedan ser fácilmente sustituibles y también, en consecuencia, menos costosos eco-

nómicamente. En este modelo se lleva a cabo una expropiación de las destrezas y conocimientos de los trabajadores y trabajadoras por parte de la dirección empresarial apoyados por toda la tecnología del maquinismo y la robótica; además, todas las decisiones importantes y el control y supervisión se centralizan en grado máximo.

La intención de esta desprofesionalización es lograr un abaratamiento de la formación que el colectivo de trabajadores necesita; que éstos puedan ser muy fácilmente reciclables y, lo que es tan importante, que no puedan exigir salarios más justos. Una política de desprofesionalización similar es más amenazante para la población trabajadora en la medida en que coincide con épocas en las que el número de obreros y obreras en paro es muy alto y con períodos de reconversión industrial; estas situaciones sirven de amenaza para las personas que todavía trabajan y de freno de sus reinvindicaciones.

No cabe duda que, en la actualidad, esta situación de crecimiento de los puestos de trabajo para los que no se necesitan grandes conocimientos y destrezas es la tónica general. Debido a ello, las instituciones educativas que tienen entre sus misiones la de ofrecer una educación especializada, preparar el cuerpo de especialistas que necesita el aparato productivo, empiezan también a sufrir las consecuencias de esta política de desprofesionalización del capitalismo más duro.

El trabajo de secretaria en estos momentos está excesivamente rutinizado, tal como atestiguan los análisis que el equipo de L. VALLI realizó sobre la base de entrevistas a las trabajadoras que desempeñaban tales ocupaciones. Las tareas más frecuentes que exige dominar este puesto de trabajo se llegaron a agrupar en diez categorías: clasificar alfabéticamente; mecanografiar; fotocopiar; rellenar y enviar cartas; contestar teléfonos con mensajes ya decididos de antemano; tomar notas; registrar gastos; saludar a la gente; proporcionar direcciones y transmitir recados, y usar un procesador de textos (VALLI, L., 1986, p. 95).

Las secretarias afirman muy a menudo, y con bastante unanimidad, que sus trabajos son «repetitivos y monótonos» y, por lo general, «realmente aburridos» (p. 114). El trabajo que acostumbran a considerar más creativo es el del manejo del procesador de textos en el ordenador.

El manual elaborado por el *Boureau for Career and Manpower Development* del Departamento de Estado de Instrucción Pública de EE. UU., para facilitar la capacitación de las futuras secretarias en el marco de la institución escolar, no se paraba a reflexionar sobre estas cuestiones de proletarización y profesionalización, la única referencia por escrito se limitaba a indicar que con este programa de formación se desarrollan aquellas destrezas necesarias para favorecer un incremento de la productividad en este puesto de trabajo. El *curriculum* que el sistema educativo oferta se distingue por unos presupuestos puramente eficientistas. Aludiendo a los beneficios que ello acarrearía a la comunidad argumenta que con este modelo de educación «se incrementa la salud económica de la co-

munidad al igual que la de las empresas puesto que se satisfacen las necesidades de trabajadores con destrezas adecuadas» (VALLI, L., 1986, p. 116).

Sin embargo, el prototipo de las prácticas académicas insistía en subrayar una política de desprofesionalización. No existía un modelo de tareas que insistiese en el fomento de las destrezas en la línea de la toma de decisiones. Antes bien, las alumnas recibían un plan minuciosamente elaborado donde se apreciaba con gran precisión todo lo que debían realizar, cuándo y cómo. Esto producía un gran aburrimiento en las estudiantes.

Por otra parte, la experiencia de sus familias y amigas les transmitía que todo lo que en la institución escolar tenían que aprender no servía apenas para nada y que lo que realmente les cualificaba eran las prácticas reales en los lugares de trabajo.

Ellas, a medida que tomaban contacto con los trabajos reales, iban aprendiendo «que incluso antes de completar su etapa de escolarización, estaban técnicamente cualificadas para realizar las funciones productivas que caracterizan el trabajo de secretariado y que,... la insatisfacción en el trabajo, que ya experimentaban después de sólo un corto espacio de tiempo en tales puestos, podría intensificarse ya que, para la mayor parte de ellas, la razón estribaba en la rutina de sus funciones, permaneciendo sin cuestionarse la naturaleza del trabajo» (VALLI, L., 1986, p. 130).

Pero, pese a todo, permanecían en estos programas educativos y seguían manteniendo la idea de dedicarse a esta profesión, debido fundamentalmente a razonamientos de tipo reproduccionistas como: continuar haciendo lo que siempre se hizo en su ambiente de procedencia. Sus madres, hermanas o amigas, que ya estaban colocadas en trabajos similares les animaban a continuar en esta dirección.

Otro fenómeno que es peculiar tanto en el período de prácticas, como posteriormente cuando ya se incorporan de forma definitiva a sus puestos de trabajo, es la constatación de que, a pesar de estar descontentas con sus niveles salariales, generan una *motivación intrínseca* para permanecer en tales ocupaciones laborales y demostrar una probada eficiencia, algo que las diferencia de sus homólogos varones. Las razones que explican esta idiosincrasia son, esencialmente, tres:

La primera deriva de un cierto orgullo personal sobre las funciones que realizan. Algo que ocasiona el que incluso lleguen a realizar horas extras, sin remuneración, sólo por el orgullo del trabajo bien terminado. Esto es así hasta el punto de que «a menudo hacen innecesaria una supervisión».

La segunda razón por la que no era necesario insistir en que debían ser eficaces era porque acostumbran a ver su trabajo como «un servicio» a la clientela y desean realizarlo lo mejor que pueden. «Yo siento que estoy ayudando a alguien que lo necesita», verbaliza una de las secretarias entrevistadas por L. VALLI.

Esta concepción de su trabajo como servicio a los clientes y clientas de la empresa se extiende también a sus superiores y superioras y ésta es la tercera explicación de por qué la enseñanza de la productividad no resultaba una cuestión problemática, o un aprendizaje costoso. Cuando

las entrevistadoras preguntaban a las estudiantes y graduadas lo que les agradaba más de sus trabajos, una de las respuestas más frecuentes era: «las personas con las que yo trabajo». Toda una serie de expresiones de jaba traducir que estas secretarias consideraban a las empresas como una gran familia. Expresiones como «ellos estaban muy contentos conmigo cuando comencé a trabajar», o «somos como una familia», o «son gente realmente muy agradable, me tratan muy bien», etc., traducen esta reconversión de la empresa en familia (VALLI, L., 1986, pp. 151-152).

Todo indica que tanto las instituciones académicas como los lugares de trabajo se dedican, a través de sus tareas escolares y prácticas, a transmitir actitudes de sumisión y docilidad ante la autoridad de las jerarquías superiores, con la finalidad de ir acomodando a estas jóvenes para ocupar adecuadamente un lugar dentro de la jerárquica división social del trabajo.

La explicación que de esta preparación o formación venían estableciendo teorías de la reproducción como la de «la correspondencia» elaborada por Samuel BOWLES y Herber GINTIS, no es fácilmente aplicable aquí. Es obvio, como subraya también L. VALLI, que estas jóvenes trabajadoras exhibían una gran lealtad, una conducta dócil y dependiente, aunque ellas, a su vez, eran bastante críticas con el comportamiento y el trabajo de sus superiores. Pero no obstante, esta investigación nos sugiere como interpretación más correcta, que el principal agente beneficiador de tal integración «en sus puestos en la estructura jerárquica del trabajo eran las relaciones personales que muchas de ellas desarrollaban con sus superiores, lo que creaba una cultura como de familia en el lugar de trabajo. No era, como BOWLES y GINTIS proclaman, la estructural correspondencia de las relaciones de autoridad entre la escuela y las organizaciones del trabajo» (VALLI, L., 1986, p. 168).

Algo que no podemos olvidar en nuestros análisis es el efecto potencial que poseen las orientaciones culturales y experienciales que se producen fuera de la escuela y de los lugares específicos de trabajo y que pueden condicionar claramente las identidades que explican las conductas de los trabajadores y trabajadoras en las empresas.

Las teorías estructurales de la reproducción no explican de manera totalmente adecuada dos cuestiones decisivas. En primer lugar, tales marcos teóricos fallan debido a que no consideran el pensamiento de los seres humanos como algo activo, que elabora y reelabora su identidad a través de las interacciones, intencionadas o no, con el medio. Para tales teorías, la mente de las personas funciona como un espejo que de una manera pasiva recibe y refleja las informaciones que se le presentan delante.

Otra cuestión en la que asimismo fracasan, se refiere a la toma en consideración de que las instituciones escolares son en muchos sentidos organizaciones «semi-autónomas», que la escolarización que en ellas tiene lugar plantea sus propias necesidades, normas, prácticas y estruc-

turas, sin necesidad de recurrir, en todo momento, al sector económico para copiar acrítica y pasivamente lo que allí sucede y se necesita.

En el caso que nos ocupa, el de la formación de las secretarias o, el más amplio de la educación de la mujer, aunque las consecuencias finales funcionan al servicio de los intereses de los sectores patronales, una explicación inadecuada nos llevará a errar a la hora de intentar resistir y transformar esas estructuras de explotación.

Todo esto nos vuelve a recordar que un mismo fenómeno puede ser explicado por causas diferentes, que prácticas muy similares pueden tener significados totalmente distintos, lo que debe animarnos a mantener siempre una cierta dosis de escepticismo intelectual para no caer con excesiva facilidad en fuertes reduccionismos.

Los estudios etnográficos cruzados por la variable género también han solido olvidar e ignorar las culturas juveniles presentes en las instituciones escolares, en cuya construcción participan chicos y que tienen como una de sus notas peculiares el rechazo de una cultura excesivamente machista. Estos muchachos deciden resistirse y mostrar características hasta ese momento etiquetadas de femeninas. Un estudio de esta clase es el que realiza John ABRAHAM (1989) al desentrañar las peculiaridades de dos pandillas de adolescentes, coincidentes ambas en su rechazo de la cultura escolar, pero que, a su vez, se distinguen por el sexo de las personas que las integran: una está compuesta exclusivamente por chicos de la clase trabajadora, y la otra es mixta y quienes la forman pertenecen a clases medias bajas. La investigación se llevó a cabo en una escuela comprensiva de secundaria en el Reino Unido.

El interés primordial gira sobre las diferencias en los códigos de género de las dos pandillas antiescuela, una de ellas dominada por *«colegas»*, dadas las semejanzas que manifiestan con un grupo similar de adolescentes estudiados por P. WILLIS, y la otra por *«punks»*.

La pandilla de los «colegas» está integrada por muchachos que odian las tareas escolares que se ven obligados a realizar. Todos ellos tienen asumido que, en el futuro, sólo pueden encontrar trabajo como mecánicos de coches, carpinteros, en la construcción, etc., al igual que sus padres, hermanos y amigos mayores. Las conductas que desarrollan en el interior de las aulas les hacen merecedores de cartas a sus familias por parte de la dirección del centro con quejas sobre su falta de rendimiento y su mal comportamiento.

El recurso a la fuerza física para solucionar los conflictos y el afán por encontrar muchachas con las que «enrollarse» sexualmente, son dos notas que claramente los distinguen del resto de sus compañeros.

La imagen que tienen de la mujer es continuación de la cultura machista de la que participan en sus ambientes familiares y en su círculo de amistades. Tienen ya asumida una división sexual del trabajo, por consiguiente no dudarán en circunscribir a las mujeres en el ámbito de las tareas domésticas o similares. Aunque también en estas edades ven a la mujer fundamentalmente como objeto de fantasías sexuales y como

un ser un tanto misterioso. «Me gusta la señorita Jackson —dice uno de estos chicos— porque puedes verle el sujetador debajo de la camiseta» (ABRAHAM, J., 1989, p. 73).

La pandilla «punk» está integrada por chicos y chicas. Es un grupo claramente mixto y que se diferencia además porque todos sus integrantes visten ropa negra. Al ser el uniforme del colegio de color gris, este grupo era más visible pues no respetaba las normas oficiales sobre el vestir. En diversas ocasiones, los responsables del centro escolar escribieron cartas a sus familias quejándose de no cuidar la forma de vestir y su aspecto físico. Los chicos acostumbran a llevar el pelo largo, así como un calzado tipo bota con la punta muy pronunciada, estilo «rocker».

Ninguno de los muchachos de este grupo, pese a pertenecer a familias de clase media baja, aspira a trabajar en empleos rutinarios de baja cualificación, sino que les llama más la atención el mundo del Arte.

Al igual que los «colegas», odian el colegio y no obtienen un rendimiento académico satisfactorio. Sin embargo, los muchachos de este grupo «punk» presentan marcadas disparidades con los «colegas». En primer lugar, rechazan la idea de que las asignaturas científicas y tecnológicas son exclusivamente para los chicos. Entre otras cosas, porque ellos tienen el Arte entre sus materias favoritas, e incluso uno de ellos opta por Economía Doméstica como su tercera disciplina preferida. O eligen Física en vez de Biología, pero no porque la primera materia sea tradicionalmente propia de hombres, sino debido a que no les gusta maltratar y diseccionar animales, opinión coincidente con la que, por lo general, suelen expresar las chicas.

En segundo lugar, los muchachos «punks» rechazan los principales deportes etiquetados como masculinos, como el fútbol y el rugby, y se deciden más por atletismo y alpinismo.

En tercer lugar, se quejan también de las manifestaciones de violencia de que hacen gala los demás chicos.

Les gusta compartir su tiempo libre en pandilla, acudiendo al domicilio de alguno de los chicos y chicas que la integran para escuchar música y conversar, o asistir a los conciertos de sus bandas preferidas.

Los «punks» son vistos por los «colegas» como afeminados, opinión con la que coinciden asimismo algunos profesores; «habla tan suavemente como una chica», comenta un profesor refiriéndose a un muchacho «punk» (ABRAHAM, J., 1989, p. 79).

Las chicas son consideradas por los chicos como compañeras, no como objeto sexuales, al menos es lo que acostumbran a verbalizar en sus conversaciones y en las entrevistas a las que son sometidos.

A su vez, las chicas «punk» también se diferencian de sus compañeras de clase social en que no aspiran a desarrollar en el futuro trabajos etiquetados de femeninos, ni concentran sus aspiraciones en el matrimonio, al que ven como una forma de perder independencia.

Vemos, por consiguiente, cómo a pesar de estar viviendo en un contexto donde los códigos de género masculino son preponderantes, exis-

ten muchachos que construyen formas de resistencia ante lo establecido y, en este caso, lo hacen revelándose contra el machismo reinante en su entorno.

Es obvio que tampoco podemos creer que la conducta de estos jóvenes se construya y mantenga con algún tipo de discurso explícito destinado a conseguir una transformación de la sociedad en estos temas. Desde mi punto de vista, es más un intento de oponerse a una cultura autoritaria y a la hipocresía generalizada del mundo adulto que les circunda.

El exceso de autoridad que constatan tanto en el seno de su propia familia, en particular en la figura paterna, como en la institución escolar, en la persona de los docentes, contribuye a la construcción de una cultura de resistencia dirigida contra esa masculinidad hegemónica.

Pero el hecho de que este grupo no tenga una intencionalidad manifiesta de transformar la sociedad, no quiere decir que esta situación no nos muestre las posibilidades que existen de generar resistencias organizadas contra el sexismo dominante con la ayuda de otras prácticas educativas y con un profesorado plenamente dispuesto a afrontar este reto.

En los análisis que se lleven a cabo sobre el funcionamiento del sistema educativo es preciso tener en cuenta cómo las culturas, ideologías y procesos de trabajo están interrelacionados e implicados en la reproducción de las divisiones del trabajo, las relaciones técnicas y sociales de producción.

Los proyectos curriculares que se desarrollan y evalúan en las instituciones escolares tienen que servir para que chicas y chicos adquieran la competencia y confianza necesaria para expresar sus preocupaciones legítimas y defender sus legítimos intereses.

Las instituciones escolares pueden y deben favorecer el desarrollo de capacidades y destrezas en las alumnas y alumnos, proporcionarles aquellos contenidos culturales necesarios para reconocer y analizar las situaciones en las que se encuentren y, de esta manera, evitar y transformar las situaciones injustas en las que, tanto individual como colectivamente, se vean envueltos.

CAPITULO VI

La discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles

En las circunstancias de enseñanza y aprendizaje escolar concurren una multiplicidad de situaciones y procesos que, al tiempo que condicionan las interacciones que se realizan en las aulas, también determinan el éxito o el fracaso de las metas educativas a las que sirven tales instituciones académicas.

Los niños y niñas que interaccionan entre sí y con el profesorado en los centros escolares (tanto en sus pasillos y patios como en sus aulas), van aprendiendo a ser alumnos y alumnas mediante las rutinas que gobiernan la vida académica cotidiana; aprenden normas y contenidos que les permiten conducirse en esa sociedad académica. Poco a poco, el alumnado va a ir aprendiendo cuáles son las conductas permitidas, las prohibidas y en qué momentos, así como qué significado debe otorgarse a cada acontecimiento, verbalización y objeto con los que entra en contacto en el interior del centro escolar. En la medida en que esas rutinas llegan a ser negociadas (fundamentalmente sobre la base de implícitos), aprendidas y observadas, en ese grado, la vida que tiene lugar en las aulas y centros escolares no presentará graves conflictos.

Esta socialización tiene lugar sobre la base de una construcción y reelaboración activas de significados que van realizando tanto el alumnado como el profesorado; sin ser conscientes de ello, la mayoría de las veces seleccionan informaciones que les permitan construir esta representación, efectuando una acomodación de su conducta. Dichas representaciones funcionan como mecanismos capaces de estabilizar la visión de la clase y son determinantes para la acción.

Una condición indispensable para que la comunicación tenga posibilidades de ser gratificante para los interlocutores implicados es la de compartir un marco conceptual referencial. En toda aula podemos observar la existencia de significados compartidos, de una intersubjetividad común.

Estas asunciones e interpretaciones tácitas comunes son las que guían y regulan los cánones, rutinas y los comportamientos de estudiantes y profesorado, llegando a ser normativas en lo que respecta a la orientación de sus conductas (MERCER, N. y EDWARDS, D. 1981). El sistema de normas y roles conforma lo que también se ha llamado el «contrato didáctico» (BROUSSEAU, G., 1980) que rige dentro del marco institucional escolar; contrato que condiciona, por tanto, la vida en el interior de los centros educativos.

Sin embargo, esta relación contractual no es una relación igualitaria, en la que todos los interlocutores tengan la misma posibilidad de crear y definir significados aceptables, sino que es asimétrica. El profesorado, como responsable ante la sociedad de la calidad de la educación que existe en los centros escolares, es, de este modo, quien posee mayor capacidad para certificar los conocimientos, procedimientos y conductas considerados aceptables. Ello no quiere decir que el alumnado no posea ninguna capacidad de negociación, sino más bien todo lo contrario. Los estudios etnográficos acerca de la producción de significados, en oposición a las anteriores teorías de la reproducción, muestran la enorme capacidad que los chicos y las chicas tienen de introducir sus culturas en los ambientes formales de los centros educativos (TORRES, J., 1987; WILLIS, P., 1983).

Apenas o, siendo más realista, nunca se acostumbra a poner en duda delante de estudiantes los contenidos culturales que los centros escolares imponen como trabajo y como obligación; ni siquiera a cuestionar el orden en que son presentados, o el momento de su introducción como tarea de aula. Lo que no quiere decir, sin embargo, que el alumnado permanezca pasivo ante las demandas que la escuela le hace. No obstante, la autoridad que acompaña al rol de enseñante es decisiva a la hora de valorar lo que se considera el trabajo aceptable y valioso dentro del aula e incluso, muchas veces, fuera de los muros de la institución académica. La escuela etiqueta lo que es la verdadera cultura, frente a lo que podemos llamar la «cultura popular», la que se construye y reconstruye fuera del control de los grupos sociales hegemónicos.

En una situación como la escolar, cargada de poder de simbolización, los alumnos y alumnas dedican una gran cantidad de tiempo y esfuerzo a tratar de descodificar las expectativas del profesorado para con ellos y ellas. Lo importante para el colectivo estudiantil es tratar de realizar con éxito las tareas a las que el profesorado les obliga a enfrentarse; esto es así hasta tal punto que, en múltiples ocasiones, lo menos importante para niños y niñas es la comprensión del objeto de estudio; lo que pasa a ser realmente su obsesión primordial es tratar de acomodarse a la forma en que creen que el profesorado va a evaluar sus realizaciones. Les preocupa mucho más cómo pueden quedar a ojos de sus docentes que la auténtica finalidad de la situación escolar.

El contrato didáctico tiene la función de regular los hábitos y las expectativas recíprocas del profesorado y del alumnado en lo relativo a los

contenidos culturales y a las conductas consideradas ortodoxas, lo que tiene lugar a través de las normas explícitas y, fundamentalmente, implícitas que regulan la vida académica cotidiana. Las cuestiones sobre las que se pueden formular preguntas, así como las respuestas que es posible dar (y, por consiguiente, mucho de lo que es enseñado y aprendido), dependen de manera directa de la percepción que del contexto tienen los participantes de los roles esperados, de la naturaleza del objeto del discurso, etc. (SCHUBAUER-LEONI, M. L. y otros, 1989, p. 681).

No obstante, es preciso aclarar que esas percepciones de los interlocutores de la relación pedagógica no son construidas en una escuela ubicada en un vacío similar al que podemos lograr en un laboratorio experimental. Las instituciones educativas no están localizadas en un escenario ahistórico y asocial, sino que es el contexto social, cultural y económico en donde se ubican, el que condiciona de una manera decisiva la orientación y el valor de todo lo que tiene lugar en las aulas. De este modo, la construcción de las intersubjetividades por parte de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje va a estar condicionada por el cruce de variables contextuales como son la pertenencia a un determinado grupo o clase social, sexo, raza y/o nacionalidad.

Abundando en lo mismo, la figura docente es clave en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros escolares. El rol de enseñante, su puesto de trabajo y su formación, su origen e instalación de clase y su nacionalidad, así como su pertenencia a un sexo u otro, influirán en la construcción y reconstrucción de las ideas o imágenes que va realizando de su alumnado día a día. Tales variables intervienen en el desempeño del rol docente, determinando estereotipos en clara conexión con las idealizaciones de lo que él cree que debe ser un buen alumno y una buena alumna.

Las representaciones que existen en un momento dado van a tener una función de justificación; sostienen y refuerzan sobre el plano simbólico la acción del profesorado (Ph. JUBIN, 1988, p. 37).

Tampoco debemos ignorar la mediación de condicionantes situacionales, organizativos y normativos específicos, más ligados a las peculiaridades de cada institución escolar concreta.

Ser alumna tiene riesgos

Las niñas, desde el momento de su entrada en los centros de Educación Infantil y Educación General Básica, se encuentran envueltas en una dinámica experiencial que juega negativamente en relación a ellas. Por regla general, las niñas despliegan conductas específicas para su adaptación a la vida cotidiana dentro de las aulas que son diferentes a las de los muchachos. En otras palabras: la manera de aprender y definir lo que es «ser alumno».

Las diferencias de género funcionan en un aprendizaje tan fundamental como es el de desarrollar una serie de estrategias para salir airosos en las actividades que tienen lugar en los centros educativos. Una vez más, podemos comprobar cómo los comportamientos que tradicionalmente vienen siendo más característicos de los niños son más útiles que los etiquetados como femeninos para sobrevivir con éxito en el interior de las aulas.

Dentro de los centros de enseñanza es obligado que se produzcan interacciones, tanto entre los propios estudiantes como entre éstos y sus docentes. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el resultado de tales intercambios no es igual para todos los alumnos y alumnas; existen diferencias apreciables no sólo entre ambos sexos, sino incluso, entre los pertenecientes a un mismo sexo.

Si nos acogemos a una categoría como el grado de *visibilidad* o *invisibilidad* de cada uno de los miembros que constituyen un grupo de clase, podemos reunirlos en dos grandes grupos de estudiantes: el *visible* y el *invisible*, según los profesores y profesoras puedan o no acordarse de ellos una vez terminado el horario docente. La visibilidad o la invisibilidad se refiere, en este caso, a todos los comportamientos estudiantiles, ya sean de desobediencia y más o menos conflictivos, como de verdadera aplicación y/o éxito en las propuestas de trabajo y juego que ofrece el profesorado, tanto en las aulas como en los comedores escolares y en los patios de recreo.

Los niños y niñas visibles son aquellos cuyas conductas en el interior de las instituciones académicas no podemos dejar de notar; se hacen ver a través de manifestaciones que el profesorado puede valorar positiva o negativamente, pero que siempre recuerda. Cualquier docente es capaz de describir los comportamientos de este tipo de estudiantes una vez terminado su contacto con ellos.

La visibilidad se traduce de varias maneras. En primer lugar, vía conductas *físicas*; por ejemplo, estas alumnas y alumnos manifiestan diversas formas de comportamiento, siempre llamativas: hacen excesivo ruido con sus materiales escolares y juguetes, son excelentes deportistas, se suben a las mesas o las tiran, son muy hábiles con los materiales, saltan cuando no se debe, buscan pelea continuamente, se mueven sin interrupción a través de todo el espacio de la clase y sin el menor motivo, etc. En segundo lugar, mediante manifestaciones *verbales*; su hacerse notar gira alrededor de las interacciones verbales que realizan y provocan: son estudiantes que gritan, se ríen de una manera muy notoria, solicitan muy a menudo al profesorado, hablan en voz alta cuando no está permitido, tienen un vocabulario y unas expresiones igualmente llamativas, etc.

Estas mismas manifestaciones pueden producirse de manera conjunta, verbal y físicamente. En relación a su verdadero significado, es posible agruparlas en dos grandes bloques: *a)* comportamientos de protesta, conductas agresivas y *b)* conductas signo de aplicación.

Las conductas agresivas, tanto física como oralmente, acostumbran a ser un tanto «vigorosas» y es difícil que puedan pasar desapercibidas cuando un profesor o profesora se encuentran más o menos próximos. En los centros escolares el personal docente suele detectar y/o etiquetar muy pronto a algún estudiante, con frecuencia chico, de «peleón» o «matón». Son alumnos —alguna vez también chicas— que continuamente se enfrascan en peleas, retan de manera provocadora a sus compañeros y compañeras, contestan al profesorado con mal tono verbal, incluso dicen «tacos», insultan en voz alta a algún o alguna estudiante delante de los docentes, se hacen los chistosos a destiempo, provocan interrupciones en las tareas que se desarrollan en ese momento, etc.

En contraste, los comportamientos visibles, manifestación de interés y aplicación traducen, la mayoría de las veces, un interés por las demandas educativas que el profesorado solicita al alumnado. Estos chicos y chicas responden e interaccionan positivamente con profesores y profesoras. Incluso podemos llegar a decir que tienden a «abusar» de manera repetida de la atención de sus docentes; son estudiantes que formulan preguntas o dudas a cada momento, solicitan ayuda para resolver problemas, se ofrecen voluntarios a la más mínima oportunidad, etc.

En su mayoría, todos estos comportamientos visibles son producidos por niños en mayor proporción que niñas. Lo que significa que, al ser más visibles, resulta más fácil que sean los que concentran la atención y preocupaciones del profesorado y, consiguientemente, que sean estudiantes a los que se estimula más. Lo que no obsta para que también nos encontremos con el caso del alumnado visible al que se etiqueta de manera más negativa y con el que se ceban las falsas expectativas.

Sin embargo, tampoco debemos olvidar que muchos de estos alumnos o alumnas visibles suelen ser definidos con términos cálidos como: «trastos», «gamberretes», etc., palabras que llevan implícita una valoración positiva. Pensemos cuantas maestras y maestros manifiestan un especial favoritismo ante aquellos estudiantes más rebeldes y que ilustran frases como las siguientes, más de una vez oídas: «Yo prefiero que sean algo gamberros antes que unos seres pasivos», «me gustan más los niños porque son más rebeldes», etc. Los alumnos o alumnas algo revoltosos, especialmente si además son guapos y atractivos, acostumbran a ser los preferidos y, por consiguiente, los más estimulados por bastantes enseñantes.

La situación cambia de signo de forma considerable si tales estudiantes son feos, poco o nada atractivos, pertenecientes a sectores marginales (por ejemplo, gitanos), etc. Si además son conflictivos tienen muchísimas probabilidades de concentrar la ira que de una manera inconsciente el profesorado va acumulando a lo largo de sus jornadas de trabajo. De hecho, es este tipo de estudiantes el que nos encontramos castigado con más frecuencia fuera de las aulas o enviado a recibir una reprimenda por parte de la dirección.

En los trabajos de Daniel ZIMMERMANN (1982) acerca de las consecuencias del sistema de representación que el colectivo de docentes construye de cada uno de los alumnos y alumnas, demuestra la importancia de la variable origen socioeconómico en la formación de tales juicios. Con rendimientos académicos similares, el muchacho o muchacha perteneciente a un medio sociocultural más desfavorecido es dejado de lado más fácilmente, cuando no despreciado, por muchos profesores y profesoras. Si además añadimos otra variable como la adscripción de ese mismo alumnado a una raza como la gitana sobre la que existen múltiples prejuicios negativos, tenemos muchas posibilidades de estar hablando ya de estudiantes conflictivos.

Basándonos en la clasificación de autores como Valerie MORGAN y Seamus DUNN (1988, p. 7 y ss.), podemos llegar a definir tres modelos de alumnado visible: *problemático o conflictivo, inmaduro* y *aplicado.*

I) Alumnado problemático o conflictivo. Es éste el grupo que concentra las expectativas pesimistas del modelo. Asume que estos niños y niñas son anormales en su comportamiento sirviéndose para sus justificaciones de informaciones incidentales o incluso circunstanciales, como antecedentes médicos, historias familiares o, incluso, la experiencia de algunos profesores y profesoras con otros miembros de esa misma familia. La principal preocupación de los docentes con este conjunto de estudiantes es tratar de «contenerlos» para que la clase pueda funcionar de la manera más normal posible. Las estrategias que el profesorado utiliza con el fin de «reconducir» las situaciones disruptivas oscilan entre una gama bastante amplia. Tengamos presente que muchas de estas conductas conflictivas se producen en los momentos más inesperados de la dinámica de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en las aulas. Por consiguiente, los docentes se verán obligados a improvisar estrategias de neutralización de manera muy rápida, no siendo raro que más de una vez se den situaciones de «pérdida de nervios». Pero las respuestas más usuales acostumbran a oscilar entre mostrar expresiones de desagrado, imponer algún tipo de castigo a los infractores, tratar de entablar una negociación con ese niño o niña para comprender los porqués de tales manifestaciones, hacer la vista gorda, ignorar lo que está sucediendo, etc.

El número de estudiantes que podemos encontrar en los centros docentes y que responde a estas características es bastante reducido, pareciendo que no existiera una diferencia a favor de un sexo determinado.

Dentro de este colectivo existe un subgrupo de estudiantes más propensos a recibir la agresividad (incluso física) del profesorado: es el alumnado denominado «*carne de cañón*», que a la menor ocasión dispara las iras de sus docentes. Cualquier conducta problemática que realicen o en que se vean envueltos, sirve de chispa capaz de encender la agresividad de un profesor o profesora. Así por ejemplo, una acción como la de masticar chicle o comer pipas, puede recibir una valoración distinta según quién sea el sujeto responsable de ese comportamiento; su apreciación

por parte del profesorado puede oscilar entre la indiferencia más total y la oportunidad de descarga colérica. En este caso, el chicle o las pipas funcionan como pretexto para llamar la atención a aquel o aquella estudiante considerados «imposibles».

Las reacciones coléricas del profesorado tienen un poderoso efecto negativo sobre los estudiantes destinatarios; en la mayoría de las ocasiones no sirven sino para incrementar los niveles de agresividad de ambos interlocutores (docentes y estudiantes).

Esta clase de estudiantes que hemos denominado «*carne de cañón*» pertenece generalmente al sexo masculino. La suciedad, las conductas groseras y la agresividad física son características que definen asimismo a muchos de estos alumnos, de ahí que también reciban etiquetas como la de «*matones*». Con demasiada frecuencia, tales muchachos responden desarrollando pautas comportamentales teñidas de fuerte agresividad, provocan de manera incesante a sus propios compañeros tanto verbal como físicamente, lo que además contribuye a que cada día desarrollen un aspecto físico capaz de hacer frente a los retos que efectúan. El «matón de la clase» puede llegar a poseer un aspecto físico inconfundible con el paso del tiempo, lo que se acrecienta si vive en un clima escolar donde sus comportamientos se refuerzan día a día.

Cuando estas pautas agresivas se desarrollan por las chicas, sobre todo si están iniciando su adolescencia o ya la alcanzaron, es muy fácil que la etiqueta asignada responda no tanto a la de «matona», como a vocablos mucho más injustos y sexistas, por ejemplo, los de «vulgar» o «puta», al menos por gran parte de sus otros compañeros y compañeras.

Las respuestas que esta clase de estudiantes generan en sus interlocutores suelen estar caracterizadas por tintes irónicos más o menos marcados.

La ironía representa una de las formas violentas de respuesta por parte de los más débiles. Es una violencia psíquica, una especie de venganza que tanto el profesorado como el propio alumnado descargan sobre estos estudiantes «matones» o «putas».

II) Alumnado inmaduro. Este es un epígrafe clasificatorio definido desde pautas temporales. En este grupo se concentran aquellos alumnos y alumnas que, según sus enseñantes, suelen comportarse de acuerdo con modelos referenciales correspondientes a estudiantes de menor edad cronológica o de un menor nivel educativo.

Las maneras de tratar a este alumnado suelen teñirse de cierto paternalismo y benevolencia ya que se está convencido de que es algo que el paso del tiempo va a curar. Una de las estrategias más empleadas consiste en no hacerles demasiado caso en el momento que manifiestan tales conductas, porque se piensa que lo contrario no haría otra cosa que reforzar tal infantilismo. Sin embargo, en algunas situaciones, existe quien recurre a alguna forma de «ridiculización» para, de este modo, tratar de

espabilarlos, o forzarlos a incorporarse a tareas académicas que les obliguen a asumir mayores responsabilidades.

En esta categoría de inmadurez es frecuente encontrarnos con más niños que niñas. Conviene, no obstante, ser consciente de que la razón por la que se cree que aquí existen más niños que niñas puede ser simplemente debido a que los estándares que esperamos de ellos sean más altos que los referidos a ellas. Tradicionalmente, la influencia de una cultura masculina donde lo importante era preparar a los varones para asumir las futuras responsabilidades al frente de una familia contribuyó a que los patrones con los que se juzgaban los comportamientos de los hombres fuesen más altos y exigentes que los asignados a las mujeres y esto, por tanto, todavía condiciona, de alguna forma, las expectativas de muchos profesores y profesoras.

III) Alumnado aplicado. Aquí se concentran las expectativas positivas del profesorado y del propio alumnado. Son estudiantes calificados por las personas que les rodean como inteligentes, simpáticos, activos, listos, curiosos, interesados, alegres, etc., adjetivos que dejan traslucir también actitudes positivas hacia la institución educativa, en general y hacia el profesorado que lanza tales afirmaciones, en particular. Acostumbran a ser los alumnos y alumnas que más se benefician de los «efectos halo»: esto es, el hecho de considerar que son buenos o buenas en algo se hace extensivo a muchas otras facetas de su trabajo y personalidad que, en la mayoría de las ocasiones, no tienen por qué estar relacionadas. Así es fácil que a los mejores estudiantes de matemáticas se les «sobrevalore» en otras disciplinas académicas como pueden ser la geografía, la historia, la filosofía, etc., o incluso, se les atribuyan destrezas mucho menos relacionadas con las matemáticas como pueden ser habilidades para la música, los deportes, etc. Lo que hacemos en una situación como ésta es hacer extensibles las buenas cualidades existentes en algo a lo que atribuimos una gran importancia, como pueden ser los conocimientos matemáticos, a otras disciplinas o habilidades que se juzgan de menor importancia, cuando no como meras «marías».

Incluso suele ocurrir que muchos comportamientos por los que algunos estudiantes son castigados, sean objeto de una valoración más positiva cuando los ocasionan estos «buenos» estudiantes. No es raro que las gamberradas e interrupciones del alumnado conflictivo se conviertan en conductas «simpáticas» cuando son producidas por aquellas o aquellos estudiantes por los que el profesorado se siente más atraído y valora más.

Fundamentalmente, esta visibilidad percibida de manera tan positiva es posible gracias a unos altos niveles de visibilidad verbal. Este colectivo de estudiantes se deja notar de múltiples formas, siendo quizá una de las más patentes las interacciones verbales que inician y en las que participan. Este grupo de estudiantes capta rápidamente lo que más agrada a profesoras y profesores, y se dedica a «tratar de darles gusto». Si, por

ejemplo, una alumna visible tiene delante docentes que valoran mejor el acabar lo más pronto posible un trabajo encomendado, procurará ser la primera en terminar; si éstos valoran la capacidad de hacer intervenciones «graciosas», se esforzará entonces por ser cada día más chistosa; si a su profesorado le gustan las voluntarias, se ofrecerá incluso, antes de que alguien se lo pida, etc.

Sin embargo, es obligado subrayar que muchos docentes acostumbran a realizar una fuerte discriminación a la hora de dotar de un significado cualitativamente diferente a una misma conducta, según su productor sea del sexo masculino o femenino. Por ejemplo, no es raro comprobar que algunas profesoras o profesores etiquetan los comportamientos visibles o llamativos que originan las alumnas como típicos de niñas «presumidas», de «mimosas» o de «cursis» y, por el contrario, esas mismas conductas cuando vienen de la mano de los niños pasan a significar «muestras de interés», «de preocupación», «deseos de saber», etc., dotándolas de un significado más positivo.

Los comportamientos visibles llaman la atención del profesorado y le obligan a intervenir, le permiten caer en la cuenta de las cosas que saben o las destrezas que adquirieron determinados alumnos y alumnas. Generalmente las intervenciones de estudiantes en público se centran más en lo que ya dominan que en las lagunas y, por supuesto, mucho menos en las cosas que no saben y deberían saber, máxime si tenemos en cuenta que la tónica de nuestras instituciones académicas es la de la sanción continua, la de estar atribuyendo notas que condicionan las calificaciones finales; de ahí que éstos opten por tratar de dejar bien claro o de hacerse notar en lo que *ya saben* y que, dentro de esta lógica, se traducirá positivamente en las evaluaciones sumativas finales.

Además, el hecho de que muy pronto cada estudiante tenga posibilidades de adquirir una etiqueta, especialmente si la que adquiere es de «inteligente», va a jugar a favor de que, vía el efecto Pigmalión, ese alumno o alumna afortunado por las expectativas positivas acabe recibiendo más ayuda del profesorado. Éste permanecerá mucho más atento y con ánimo de ayuda cuando piensa que ese niño o niña que tiene delante está interesado en las tareas escolares, que cuando piensa que lo único que tal estudiante hace es tratar de fastidiar, de molestar, o que es tonto o inútil. Se inicia así muy pronto un círculo de refuerzo, de estímulo permanente ante este colectivo de estudiantes que los docentes consideran listos e interesados por la cultura escolar, siendo dicho sector el que verá su desarrollo mucho más favorecido. Adquirirá así muy tempranamente una imagen positiva de sí mismo que le ayudará de manera decisiva a desarrollar una mayor concentración en las tareas que toda escolarización plantea.

Pero dentro de las instituciones académicas y, más concretamente, en el interior de las aulas existe también otra clase de estudiantes muy distintos a los pertenecientes a estas tres categorías que hemos comentado hasta el momento: nos referimos a los llamados *estudiantes invisi-*

bles. Este grupo de alumnas y alumnos tiene en común que acostumbra a pasar desapercibido ante los ojos del profesorado, no haciendo nada que sea lo suficientemente llamativo para hacerse notar. Sus enseñantes tienen dificultad en describirle y no se atreven ni a opinar sobre él. Cualquier profesor o profesora es consciente de que en sus clases, en las primeras semanas al menos, existen estudiantes cuyo nombre no es capaz de recordar y que, cuando se refieren a ellos en las conversaciones de pasillo o en las reuniones de coordinación o de claustro, tienen verdaderos problemas para poder identificarlos con prontitud.

Es posible, también aquí, diferenciar tres modalidades de invisibilidad: *alumnado tímido, superviviente marginal,* y *ansioso.*

I) Alumnado tímido. Bajo esta rúbrica se agrupan aquellos niños y niñas que generalmente acostumbran a realizar sus tareas escolares de una manera satisfactoria, sin errores significativos; son estudiantes que no llaman la atención del profesorado ni por un rendimiento extraordinario ni por deficiencias en sus realizaciones. Trabajan y juegan siguiendo las pautas y dentro de las normas que sus docentes dictan y/o permiten. Contestan cuando se les pregunta y permanecen callados, tranquilos y sin molestar el resto del tiempo.

Apenas se observa la participación voluntaria de este grupo de estudiantes, ni se caracterizan por un entusiasmo «visible» en sus realizaciones. Incluso, en la mayoría de las ocasiones, su atractivo físico no es especialmente llamativo; son alumnas o alumnos con las características físicas de lo que comúnmente se denomina «del montón».

Aquí están concentrados los que de manera más vulgar podemos etiquetar como niñas y niños «modelo de manual de urbanidad». Son estudiantes que progresan académicamente a un ritmo normal, sin destacar, y a los que, cuando nos tenemos que referir a ellos, designamos también como «buenas personas». En este grupo generalmente es fácil encontrar un número muy superior de niñas. No olvidemos que la presión de las normas familiares también ahora juega a reforzar estos comportamientos; el ambiente familiar y vecinal acostumbra a estar mucho más pendiente y a controlar, e incluso a veces de manera más agobiante, las conductas de las niñas a las que se ve más indefensas y con necesidad de mayor protección. (En la actualidad, las reivindicaciones de las luchas femeninas están comenzando a modificar estas actitudes.)

II) Alumnado superviviente marginal. Este grupo de estudiantes está formado por aquellas niñas y niños que, cuando comienzan a manifestar los primeros indicios de dificultades en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, recurren a estrategias de invisibilidad para evitarse problemas y no llamar la atención.

La manera en que este colectivo vivencia las actividades cotidianas que se desarrollan en las aulas está siempre teñida de un matiz amenazador, como un proceso lleno de peligros, de misterios incomprensibles,

o una vida llena de grandes dificultades. Su concepción de las tareas escolares tiene el estigma del «castigo divino», algo concebido como muy laborioso y que precisa de un gran esfuerzo para lograr salir adelante con un mínimo de éxito. Los aprendizajes de este alumnado acostumbran a ser más de tipo aparente que real, suelen recurrir al disimulo con frases hechas y tópicos que pueden «colar» en algún momento y con docentes que no se detengan a investigar mucho más. No obstante, si en un momento dado alguien se dedica a investigar de una manera más minuciosa, pronto podrá captar que únicamente existe lo que en palabras de David P. AUSUBEL llamaríamos un «aprendizaje memorístico» y sin comprensión.

También en este grupo acostumbramos a encontrarnos con más niñas que niños. Una vez más la explicación de un panorama sexista así tiene como razones explicativas más probables el tipo de sociedad masculina predominante en los modelos de socialización a los que se ven sometidos tanto los hombres como las mujeres. Dentro de este modelo sexista, la extraversión es una característica que se fomenta más en los niños, llegándose a aceptar con mayor facilidad, sobre la base de implícitos, que la naturaleza masculina es menos «domesticable», y que siempre tiene necesidad de estar llamando la atención. Dentro de los centros de enseñanza estas características se traducen en un «no preocuparse por hacer el ridículo» (también aquí el listón de lo que puede abarcar esta denominación es más alto, y se permite a los niños un mayor número de conductas antes de hacerse merecedores de esa etiqueta). Así, cuando los niños se encuentran con cualquier problema en sus aprendizajes de lectura, escritura, cálculo, u otros contenidos culturales, recaban con prontitud la atención del profesorado para subsanar sus dificultades; las niñas, por el contrario, generalmente prefieren quedarse quietas e intentar ocultar sus problemas más pensando que, con el paso del tiempo, se arreglará todo. Optan por la política del avestruz quizá también porque creen tener mayores posibilidades de ser ridiculizadas delante de sus compañeras y compañeros.

Tengamos presente, además, que entre los aprendizajes «ocultos» que desde los primeros días de escolarización se fomentan en las instituciones docentes, está el de que el alumnado que se comporta bien, el modelo, es el que no molesta a sus profesores y profesoras con preguntas, sino sólo el que responde cuando se le demanda. Una situación como la de encontrarse ante alguna dificultad en la realización de las tareas escolares, desde esta óptica del «aprender a ser estudiante», supone interrumpir una dinámica que no se debe frenar y a la que no se debe plantear problemas. Este tipo de estudiantes acostumbra a aprender pronto que tropezarse con dificultades en las tareas académicas se convierte en una marca que indica un grado de «torpeza», de deficiencia de la que únicamente son culpables ellos; un símbolo de que no merecen estar donde están, por tanto, algo que necesitan ocultar si no quieren encontrarse ante problemas mayores.

El hecho de que los niños tarden más en asumir este código implícito de conducta que las niñas, puede tener una *explicación machista* en que la «impetuosidad» masculina sería la causante de una menor capacidad de concentración de la atención. Esto concuerda con muchas frases que acostumbramos a escuchar con cierta frecuencia en boca de los adultos y que afirman que el niño es más revoltoso, más «gamberrete» que las niñas; por consiguiente, sus primeros problemas de aprendizaje no indicarían tanto un grado de deficiencia en su conducta y personalidad, cuanto una dificultad de prestar atención fruto de un exceso de «virilidad».

III) Alumnado ansioso. Son estudiantes que, debido a una fuerte carga de ansiedad y nerviosismo, difícilmente participan en las tareas que componen la vida de la clase. No suelen colaborar en las actividades que se proponen para los distintos grupos de trabajo. Muy raramente responden a las demandas de las profesoras y profesores. A pesar de que en sus primeros momentos pueden llegar a ocupar el centro de preocupaciones del profesorado, resultando por tanto estudiantes visibles, muy pronto este alumnado muestra su angustia y disconformidad por las atenciones individuales que recibe, lo que hace que sus docentes opten por no implicarse en una situación que, si es conflictiva, lo es más aún cuanto mayor atención se le presta. Las situaciones problemáticas de no participación de este grupo de estudiantes no son tan exageradas como para alterar el ritmo de las clases, por lo que existe la tentación de relegarlos en alguna esquina de la parte trasera de las aulas y dejarlos a su aire, siempre que no molesten; de esta forma, acaban también resultando invisibles a los ojos de profesoras y profesores que los tienen a su cargo.

En esta categoría también es más fácil encontrarse con un mayor número de niñas que de niños, aunque la cantidad total de integrantes de este apartado en cada clase tiende a ser reducida ya que, de lo contrario, sería muy difícil lograr su invisibilidad. Es más fácil que las niñas, en caso de no aceptar las interacciones con el profesorado y de no colaborar en las tareas que se demandan en la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, opten por la creación de conductas de distracción y resistencia, sin que la naturaleza de tales comportamientos baste para alterar el orden o molestar a los restantes miembros del aula. En el caso de los niños, es más difícil que sus acciones pasen desapercibidas; es frecuente que sean más llamativas y, en una situación como ésta, molestas.

La reflexión como estrategia

Las interpretaciones que realiza el profesorado sobre las causas que explican los comportamientos de alumnos y alumnas son importantes para comprender el modo en que las expectativas docentes afectan al rendimiento escolar en las aulas.

Profesores y profesoras sustentan teorías implícitas respecto a su trabajo y a los porqués de los resultados académicos de niñas y niños. Un profesional reflexivo, como debe corresponder al docente, necesita hacer explícitas sus creencias y teorías en la medida en que éstas inciden en el desarrollo de su trabajo diario en las instituciones escolares y, por consiguiente, van a condicionar el éxito y el fracaso de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participa.

Las estrategias didácticas a las que el profesorado recurre influyen y condicionan los procesos de pensamiento de su alumnado, determinando orientaciones concretas en sus expectativas. Está ya suficientemente demostrado que uno de los factores más decisivos relacionados con el rendimiento académico es el convencimiento del estudiante de que puede hacer frente a todos los retos que se le plantean en su permanencia en las aulas. Las interpretaciones del alumnado acerca de las causas de su éxito o fracaso en las tareas escolares influyen en su interés y en su perseverancia en el deseo de aprender. El éxito escolar incrementa la motivación, especialmente cuando los estudiantes atribuyen los resultados a su esfuerzo y no a otras personas o factores que no pueden controlar.

Parece bastante obvio, a la luz de los resultados de las investigaciones que hoy conocemos que, con independencia de otros matices de las estrategias didácticas que emplee, el profesorado que interactúa con sus alumnos y alumnas de manera más frecuente obtiene resultados más satisfactorios. Como comprueban Maurice GALTON y Brian SIMON (1980), los mejores profesores y profesoras muestran un elevado nivel de interacción con su alumnado, animándolo constantemente.

Por tanto, las temáticas a tener en cuenta a la hora de reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar no deben circunscribirse sólo a problemas de selección de contenidos culturales y de métodos didácticos adecuados a las peculiaridades de los estadios del desarrollo, ritmo de aprendizaje, intereses, etc., del alumnado. También es decisivo, asimismo, prestar atención a aquellos aspectos que condicionan los procesos interactivos que en la vida académica diaria tienen lugar, esto es, a las cuestiones que favorecen la visibilidad de todos y cada uno de los niños y niñas existentes en el aula y que tratan de impedir su invisibilidad.

CAPITULO VII

La discriminación racista en el sistema educativo

Toda comunidad humana asegura su continuidad a lo largo de la historia preocupándose de no perder su identidad cultural; entendiendo por cultura el «acervo de saber de donde se proveen de interpretaciones los participantes en la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo» (HABERMAS, J., 1990, p. 99). De esta manera, las personas regulan su pertenencia a grupos sociales y aseguran la solidaridad entre ellas, o sea, se afianza la continuidad de esa sociedad. En esta labor, el sistema educativo desempeña un papel importante.

A través de las prácticas que tienen lugar en los centros escolares, de los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan, los niños y niñas van sintiéndose miembros de una comunidad; poco a poco, se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que les identifican y de los lazos que les unen con su grupo de iguales; por contraposición, descubren que algunas de las características físicas, idioma, costumbres, modos de pensar, etc., de las que ellos y ellas comulgan son distintas de las de otras personas y grupos humanos. Todos los seres humanos en el momento en que se encuentran ante otras personas con rasgos físicos muy distintos o con otro idioma materno, o con costumbres muy diferentes, adquieren algún grado de conciencia de su existencia como grupo diferenciado, de que comparten una cierta visión del mundo con su grupo de iguales y que, al mismo tiempo, existen otras maneras de pensar y de ser.

La constatación de estas diferencias no tiene nada que ver con la creencia errónea e injustificada de que unos grupos humanos o razas son superiores y otros inferiores; algo que ya en 1964 también destacó la UNESCO cuando, en su resolución sobre «Aspectos biológicos de raza», dice: «Los pueblos del mundo parecen poseer hoy día unas potencialidades biológicas iguales para alcanzar cualquier nivel de civilización. Las

diferencias en los logros de los distintos pueblos deben atribuirse únicamente a su historia cultural» (cit. por INGLE, D. J. 1972, p. 133). Aunque en algún momento se llegó a diferenciar entre el concepto de raza y el de etnia, hoy día es mayoritaria la tendencia a considerar ambos términos como sinónimos. Tradicionalmente, el vocablo raza se circunscribía sólo a la consideración de las grandes diferencias físicas entre las personas y, por el contrario, el de etnia, a la cultura, a la lengua, significados e intereses comunes. Sin embargo, en la actualidad, ambos términos vienen solapándose, dado que la categoría raza debe ser también contemplada sin un significado definitivo, como un concepto dinámico que continuamente se transforma y adquiere nuevos significados dentro de cada sociedad, en función de los conflictos y reivindicaciones sociales y políticas que los grupos humanos van llevando a término en defensa de sus derechos.

Asimismo, se llegó ya a un grado muy importante de consenso acerca de la definición de racismo. En la «Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales» [aprobada por unanimidad y aclamación por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su XX Reunión, celebrada en París el 27 de noviembre de 1978], en su Artículo 2.2 se afirma claramente que «el racismo engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, las disposiciones estructurales y las prácticas institucionalizadas que provocan la desigualdad racial, así como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente justificables; se manifiesta en disposiciones legislativas o reglamentarias y prácticas discriminatorias, así como por medio de creencias y actos antisociales; obstaculiza el desenvolvimiento de sus víctimas, pervierte a quienes lo ponen en práctica, divide a las naciones en su propio seno, constituye un obstáculo para la cooperación internacional y crea tensiones políticas entre los pueblos; es contrario a los principios fundamentales del derecho internacional y, por consiguiente, perturba gravemente la paz y la seguridad internacionales» (ONU: «Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales», 1983, p. 181).

Las ideologías raciales se vinieron utilizando como coartada para el mantenimiento de situaciones de privilegio de un grupo social sobre otro. Estas ideologías se acompañan a menudo de un lenguaje con apariencia de cientificidad, con el fin de impedir que las razas o grupos étnicos oprimidos puedan exigir la modificación de las estructuras sociopolíticas que perpetúan su actual estado de inferioridad. Los discursos y prácticas racistas son el resultado de la historia económica, social, política y cultural de esa sociedad en la que se producen; se utilizan para exculpar y apuntalar los privilegios económicos y sociales de los grupos dominantes. La raza es, pues, un concepto bio-sociopolítico.

Es fácil comprobar cómo los progresos humanos son fruto exclusivo de la transmisión de logros culturales, más que de caracteres genéticos. Estos logros culturales son responsables de la diversidad lingüística y cul-

tural que caracteriza a la casi totalidad de los Estados actuales y que es previsible llegue a incrementarse más, en la medida en que las sociedades actuales acostumbran a tener sus fronteras más abiertas y los mercados de producción y comercialización son cada vez más internacionales. Las personas se desplazan en función de las posibilidades que vislumbran y dado que, día a día, existe además mayor sensibilidad por los Derechos Humanos, esto juega a favor de la movilidad.

Estamos viviendo momentos históricos en los que los derechos de las minorías comienzan a ser objeto de atención importante, una buena prueba de ello es la labor de asociaciones internacionales como: Amnistía Internacional, Greenpeace, UNICEF, Manos Unidas, el Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas (CMPI), los seminarios, congresos y equipos de trabajo sobre derechos humanos y minorías étnicas, los macro conciertos de música a favor de los pueblos y minorías más oprimidas, etc. En la actualidad, los textos legislativos de cualquier Estado democrático proclaman el derecho a la igualdad de todos los ciudadanos y ciudadanas, con independencia de su raza, sexo, ideología o religión. Sin embargo, tampoco podemos caer en visiones ingenuas de la realidad; en casi todos esos países, a medida que se produce un crecimiento económico y se vislumbra algún peligro de recesión, de manera casi simultánea comienzan a aflorar las posturas xenofóbicas. De ahí que se pueda fácilmente constatar cómo las minorías étnicas incluso en un continente donde casi todas las constituciones se consideran antirracistas, todavía son «obligadas» a vivir en condiciones peores a las de la media: habitan en viviendas infrahumanas, sus barrios tienen las peores infraestructuras, sus hijos e hijas asisten a los peores colegios, etc.

Esta situación contribuye a que muchos niños y niñas vayan adquiriendo muy pronto conciencia de su pertenencia a una determinada raza o etnia oprimida e introyectando los prejuicios y estereotipos que, en ese momento histórico y lugar geográfico, existen.

Comienzan a ser abundantes ya las investigaciones que ponen de manifiesto cómo la selección cultural que los sistemas educativos realizan, cómo la producción y reproducción cultural que día a día se lleva a cabo en los colegios e institutos no se puede comprender de una manera adecuada si no tenemos en cuenta, además de la dimensión clase social, la de género y raza (SARUP, M., 1986; APPLE, M. W. y BEYER, L., 1988; COLE, M., 1989). Estas dos últimas variables llegaron a trastocar lo que tradicionalmente el marxismo más consagrado consideraba como característica primordial y exclusiva en sus análisis, la clase social. La realidad de las dimensiones de género y raza quedaba enmascarada y, por consiguiente, sin pretenderlo, se seguían perpetuando formas de opresión sobre los colectivos sociales no pertenecientes al género y/o raza dominante.

La opresión sexista es quizá la dimensión de la que en la actualidad somos más conscientes. Periódicamente investigaciones, e incluso denuncias más formales en los juzgados, dejan entrever con claridad cómo ser mujer no significa lo mismo que ser hombre; no se tienen los mismos

derechos y obligaciones (aunque las leyes cada día vayan corrigiendo los mecanismos legales que sirven de amparo a las situaciones de discriminación y opresión). La discriminación racista, sin embargo, es menos visible en el Estado español; de hecho, hasta no hace mucho, esta modalidad de injusticia era vista aquí como un defecto de ciudadanos y ciudadanas de otros países, principalmente norteamericanos, alemanes e ingleses.

Tradicionalmente se decía que en el territorio español no existía el racismo. La raza se definía ligada exclusivamente al color de la piel y, en la medida en que las personas de raza negra que por aquí se veían eran pocas y, además, acostumbraban a tener un buen nivel económico y cultural, el racismo no era una cuestión sobre la que pararse a pensar. Este vocablo era sinónimo de una conducta ignominiosa que mostraban algunos colectivos sociales de otros países, en su relación con las personas de raza negra; al limitarse tanto este concepto era fácil decir que en el Estado español no se producían estas formas de discriminación, dado que era difícil ver a personas negras por nuestras parroquias, pueblos y ciudades. Sin embargo, una comunidad importante en número como es la gitana (a la que ni se llegaba a considerar como poseedora de las características de una raza diferente, aunque todo el mundo reconocía que estas personas poseían rasgos físicos peculiares, tradiciones y comportamientos distintos a los de la población paya), como además reunía sobre sí características como son carecer de recursos económicos y verse obligada a vivir casi al aire libre, concentró sobre sí un odio que casi nadie osaba etiquetar de racismo.

Desde las instituciones de enseñanza, esta forma de opresión acostumbra a no considerarse como problemática, tanto las autoridades políticas, como los profesores y profesoras es frecuente que se vean a sí mismos como personas objetivas, neutrales y que, por consiguiente, no facilitan la reproducción y producción de comportamientos racistas. Sin embargo, cuando se realizan análisis etnográficos en el interior de las aulas o se revisan los materiales curriculares, muy pronto aparecen ante nuestros ojos conductas que invalidan las autoimágenes de neutralidad que el sistema educativo ofrece.

Así, en los medios de comunicación es fácil encontrarse con noticias de familias payas que impiden el acceso a los colegios de niños y niñas gitanos; no se ve con agrado que las poblaciones payas y gitanas deban compartir el mismo espacio y recursos. Con una periodicidad bastante escandalosa tanto la radio, como la prensa y la televisión, sacan a la luz enfrentamientos de payos tratando de evitar que formen parte de su comunidad vecinal personas gitanas.

El racismo se acrecienta también sobre la base del aspecto físico de las personas que integran un colectivo marginal. Muchos de los niños y niñas de las razas oprimidas como fruto de las condiciones en las que les toca vivir, (por lo general, en chabolas), unen a sus rasgos físicos diferentes un aseo y limpieza personal deficitaria. Esta coincidencia se convierte en caldo de cultivo para la aparición de falsas expectativas de signo negativo.

Considerar las notas idiosincrásicas, las diferencias de una raza o una etnia minoritaria como algo fruto de una inferioridad genética, en la medida en que sus miembros no pertenecen a los grupos sociales privilegiados, fue una de las soluciones a las que, a lo largo de la historia se vino recurriendo para ocultar las injusticias de los modelos políticos y organizativos de los que se dota cada comunidad concreta. El racismo se va construyendo sobre la consideración de la inferioridad de todas aquellas peculiaridades de un pueblo o etnia, ya sea su aspecto físico, sus formas de vida, o su lenguaje diferente. En general, las culturas y pueblos marginados se definen de una manera decisiva por su inferioridad lingüística; ésta puede ser debida tanto a que poseen un idioma distinto del dominante, como a que hablan la misma lengua de la población mayoritaria con la que conviven con una norma lingüística muy diferente, con un acento y una jerga peculiar.

La institución escolar tiende a asegurar una uniformidad a base de imponer la cultura y, por consiguiente, la norma lingüística de una clase o grupo social a los demás, en nuestro caso un idioma y una norma lingüística a una etnia como la gitana que tiene un idioma propio, el caló, y también una norma lingüística específica respecto del español.

Su cultura, su mundo no aparecen en los contenidos e ilustraciones de los libros de texto y de los materiales curriculares, en general. En este sentido, es significativa la investigación llevada a cabo por Tomás CALVO recientemente. En el análisis de contenido de 171 textos escolares de lectura obligatoria pertenecientes tanto a EGB como a BUP y FP, sólo se hallaron 17 citas, lo que apenas supone un total de 59 líneas de texto, en un volumen total de 41.803 páginas impresas. Y, por si fuera poco, «la mitad de esas referencias es para hablar de los gitanos del siglo XVI y XVIII» (CALVO BUEZAS, T., 1989, p. 196). Se produce, por tanto, el ocultamiento de una realidad; se silencia la existencia de hombres y mujeres, de niñas y niños gitanos. Parece como si se asumiese que, no hablando de una realidad, ésta no existe. Ignorar la realidad, en la práctica, no va a significar optar por la neutralidad, sino que va a ayudar, de algún modo, a la reproducción de los prejuicios y falsas expectativas existentes en la actualidad acerca de este colectivo.

Este mismo investigador en un estudio en torno a las opiniones del profesorado y alumnado sobre el colectivo gitano, luego de aplicar un cuestionario a 1.419 estudiantes y a 1.110 profesores y profesoras, además de recoger otras 1.000 redacciones libres de estudiantes, constata que «son abundantes los testimonios de *profesores que admiten sus recelos y prevenciones frente a los gitanos*» (CALVO BUEZAS, T., 1990, p. 104); que no desean vivir en un barrio conjuntamente con gitanos y gitanas, que no les gustaría que sus hijos o hijas se llegasen a casar con personas gitanas, etc. En esta investigación, se ofrecen abundantes datos que ponen de manifiesto la existencia de un alto porcentaje de profesores y profesoras, así como de estudiantes, con un nivel preocupante de prejuicios y estereotipos contra la etnia gitana. De todos los otros pueblos con los

que se les compara (negros africanos, árabes, hispanoamericanos, judíos, portugueses, etc.), es esta etnia la que provoca un mayor rechazo y el más alto porcentaje de xenofobia y racismo (ídem, p. 216).

En el interior de las aulas, es muy raro que el profesorado y los alumnos y alumnas lleguen a ocuparse en reflexionar e investigar cuestiones relacionadas con la vida y cultura de este colectivo. La decoración de los centros escolares tampoco contempla nada con lo que los niños y niñas de esta etnia puedan identificarse. Sus creencias, conocimientos, destrezas y valores son ignorados. En resumen, todo lo gitano es contemplado como un estigma, algo que es necesario ocultar, o, por lo menos, no promocionar.

La autoimagen negativa de poblaciones como las gitanas y merceras es creada a base de hacerles interiorizar a sus miembros en los períodos de socialización más decisivos, durante su infancia, pseudolimitaciones para ser y estar en esa sociedad. Una de las primeras imágenes con que la institución escolar les obliga a entrar en contacto niega la existencia de su mundo: en los libros de texto su mundo está ausente y el que allí aparece poco o nada tiene que ver con su realidad. Los libros de texto y los medios de comunicación suelen vehicular permanentemente una estética racista mediante todo un conjunto de estereotipos y representaciones populares, de la calle. Esta violencia simbólica, en términos de Pierre BOURDIEU, se ejerce contra poblaciones como la gitana, al reforzar toda una serie de limitaciones artificiales que no son otra cosa que el reflejo de todo un cúmulo de situaciones injustas.

El pueblo gitano, tiene además otra peculiaridad: es un colectivo social que se distingue por su carácter *itinerante*, por esta razón, muchos de los niños y niñas gitanas tienen problemas para ser admitidos en los centros escolares, de manera especial, una vez que ya ha comenzado el curso. Las estructuras organizativas de estas instituciones están pensadas para grupos sin movilidad. Sólo últimamente, ante la gran contingencia de personas que llegan a verse afectadas por actividades de trabajo de temporada, por ejemplo, durante la vendimia, la Administración educativa ha comenzado a buscar algunas soluciones, pero éstas se producen pensando en una población diferente a la gitana. En la actualidad podemos constatar que este carácter itinerante es bastante menor, pero lo que importa subrayar es cómo el sistema educativo de un país acostumbra a marginar a aquellos colectivos humanos que tienen ritmos de vida diferentes a los dominantes.

Las poblaciones gitanas, refugiadas y emigrantes, en general, se encuentran continuamente en situaciones en las que corre peligro su identidad cultural. La aceptación por parte de la comunidad dominante acostumbra a enfrentarlas con el dilema de una asimilación total, sobre la base de la destrucción de sus señas de identidad, o quedar relegadas como población marginal.

Algo que también está indefectiblemente unido a la toma en consideración de la dimensión étnica es la existencia de diferentes culturas na-

cionales en el interior de los Estados plurinacionales, como es el caso de las diferentes naciones que integran Estados como: la Unión Soviética, los Estados Unidos, el Reino Unido, Francia, Suiza, España, etc.

Un esquema de análisis similar al que venimos utilizando cuando nos referimos a las razas oprimidas sirve también para analizar la represión y opresión que padecen muchas de las culturas de las diversas nacionalidades que componen esos Estados. En el caso del Estado español, esta situación fue especialmente visible durante el tiempo en que permanece la Dictadura del general Franco, ya que si por algo se caracterizó este período fue por la fuerte represión de las culturas y, especialmente, los idiomas propios de las nacionalidades; represión que se dejó sentir más en aquellas comunidades nacionales que carecían de una burguesía autóctona comprometida. Cuántos de los prejuicios y estereotipos negativos sobre comportamientos y características del pueblo gallego, vasco, catalán, andaluz, etc., no son sino la traducción de actitudes xenofóbicas.

Una de las soluciones que la institución escolar puede aportar para favorecer actitudes de tolerancia y asegurar el respeto de los Derechos Humanos de las distintas culturas y razas que, en la actualidad, componen el entramado pluriétnico de la práctica totalidad de países y Estados es la implantación de programas de educación multicultural y plurilingüísticos. Es la presencia de una diversidad de idiomas y culturas en cada Estado, lo que conforma gran parte del debate que en la actualidad se está produciendo acerca de la estructura, contenido y proceso de la educación multicultural y multilingüe.

Tradicionalmente se vino considerando que, si el sistema educativo no quería discriminar, tenía que tratar por igual a todas las personas, con independencia de su pertenencia o no a una etnia oprimida. Sin embargo, en el presente, existe un consenso generalizado de que no se puede tratar de la misma forma a quienes unas estructuras sociales convirtieron en desiguales, a quienes se viene impidiendo un acceso normal a la cultura desde hace muchos años, colectivos y etnias a los que se ha venido discriminando económica y laboralmente. Es preciso, por tanto, tratar de paliar este desfase mediante una *discriminación positiva*, una intensificación de la ayuda a aquellos niños y niñas que si ahora muestran déficit culturales o retrasos importantes no es debido a su idiosincrasia genética, sino a que carecieron de oportunidades para desarrollar aquellas destrezas y conocimientos que la institución escolar demanda y valora.

En consecuencia, entre los contenidos del *curriculum* debe hallarse la historia y cultura de las minorías oprimidas, algo que tanto los *curricula* tradicionales como gran parte de los de mayor actualidad vienen ignorando. Conviene no olvidar que, entre los contenidos mínimos que en nuestro contexto se vienen legislando desde la Administración educativa, esta problemática acostumbra a ser silenciada o ignorada. Por tanto, son también muy pocas las profesoras y profesores que, en algún momento, planifican tareas escolares destinadas a investigar cuestiones tan

imperiosas como: ¿por qué unos países son más pobres que otros?, ¿por qué dentro de cada país existen etnias marginadas, etnias que concentran sobre sí únicamente prejuicios y expectativas negativas?

Desde mediados de este siglo, esta temática comienza a surgir como foco de atención desde el sistema educativo, aunque prácticamente sólo en aquellos países donde los conflictos raciales dieron lugar a enfrentamientos violentos, a disturbios importantes. Los primeros *curricula* multiculturales y plurilingüísticos se justificaron y planificaron desde políticas educativas destinadas a asimilar las culturas minoritarias conflictivas.

En la década de los 50 y parte de los 60, en aquellos lugares en los que se prestó atención a esta cuestión (por ejemplo, el Reino Unido, Australia y los Estados Unidos) la educación multicultural se contempló basada en modelos «asimilacionistas» (SARUP, M., 1986, p. 15). Estas políticas educativas pretendían servirse de las instituciones docentes para que las poblaciones emigrantes abandonasen sus culturas de origen y se sumergiesen por completo en un nuevo idioma, unos nuevos conocimientos, destrezas y valores, haciéndoles creer, al mismo tiempo, que su cultura de origen era inferior y que sus conocimientos, valores e idioma no servían para la vida moderna. La institución escolar tenía encomendada una misión de homogeneización cultural y, para ello, necesitaba crear una especie de amnesia, e incluso, vía el *curriculum* oculto, un sentimiento de autoodio, en las mentes de los hombres y mujeres pertenecientes a culturas minoritarias e infravaloradas.

Es frecuente hallar en películas, novelas y en las memorias personales de gentes que sufrieron estas experiencias de sentirse extranjeros y, por supuesto, en investigaciones etnográficas, numerosas alusiones a situaciones de humillación en que se ven envueltos niños y niñas de culturas marginales; como no sólo el resto del alumnado, sino incluso el profesorado se ríe y burla en el interior de las aulas de las características idiomáticas, culturales o físicas que traducen la identidad singular de otras culturas y razas infravaloradas social y económicamente. Las expectativas negativas que las personas de estas culturas devaluadas concentran sobre sí, es fácil que den lugar a la aparición de sentimientos de autoodio; o sea, los niños y niñas de culturas marginales se llegan a odiar a sí mismos y a todo lo que les recuerda su origen étnico; sienten que necesitan ocultar sus rasgos peculiares y que, si desean ser admitidos por el resto de la sociedad dominante, deben comportarse y expresarse de acuerdo con las pautas y modelos que caracterizan a la etnia dominante. Un ejemplo patético de la realidad de este autoodio es la existencia en el mercado de productos de cosmética e, incluso de técnicas quirúrgicas, destinadas a «blanquear» a las poblaciones de piel negra.

Una de las preocupaciones fundamentales de estas políticas educativas asimilacionistas giró alrededor del lenguaje. Los idiomas de las culturas minoritarias e inmigrantes se consideraban un «signo de incultura» por lo que una de las urgencias que se les hacía ver a sus hablantes era que debían abandonar sus hábitos lingüísticos, su rústico idioma, y ha-

blar exclusivamente el idioma de la cultura dominante. Esta era la finalidad de los programas de educación destinados a dichos colectivos humanos que los gobiernos con políticas culturales imperialistas pusieron en marcha.

Una vez que se comprobó el fracaso de la política de asimilación, estos mismos países, que contaban con poblaciones minoritarias étnicamente diferenciadas, se vieron forzados a establecer un nuevo modelo de educación más respetuoso con los derechos de estas comunidades. De este modo, principalmente desde 1965 hasta comienzos de la década de los 70, surge, de la mano de un discurso político de corte liberal, un modelo de política educativa que podemos denominar «integracionista». Desde este nuevo discurso político ya no se justificaba la conveniencia de una asimilación, sino de asegurar un clima de respeto frente a la diversidad cultural, de fomentar valores de respeto y tolerancia.

Es durante este período cuando salen a la luz numerosas investigaciones que ponen de manifiesto que las personas de culturas minoritarias tienen una imagen negativa de sí mismas fruto principalmente, de su poca estimulación en el ambiente familiar, de un retraso lingüístico, de su escasa motivación por el trabajo escolar, etc. Se trata de niños y niñas que, desde su primera toma de contacto con la institución docente, comienzan a mostrar signos de retraso, no siguen el ritmo de sus compañeros y compañeras de los grupos sociales dominantes (BLOOM, B; DAVIS, A. y HESS, R., 1965, p. 4). Para hacer frente a esta situación, inmediatamente se ponen en marcha programas de educación compensatoria, destinados a paliar los déficit que estas poblaciones minoritarias demostraban. Un ejemplo de esta política de integración lo aportan programas como: *Head Star, Follow Through* y *Upward Bound*, promovidos por la Administración de los Estados Unidos; programas educativos que pretendían compensar la deprivación de la que eran objeto los niños y niñas de las etnias minoritarias, según las investigaciones de esa época. Mediante estos programas compensatorios, se buscaba que las poblaciones negra e hispana mejorasen sus habilidades lingüísticas, sus capacidades perceptivas, de razonamiento, de atención, incrementasen sus niveles de motivación por las tareas escolares, etc.

Los programas educativos integracionistas intentaban contribuir a neutralizar los estereotipos negativos y la discriminación de que eran objeto las personas de culturas minoritarias, recurriendo exclusivamente a programas educativos. Las condiciones de marginalidad económica y cultural en las que se veían obligadas a vivir estas poblaciones se pretendían compensar sólo con un discurso educativo de buena voluntad. El discurso individualista y psicologicista que impregnaba esta propuesta asumía que, mejorando las destrezas y habilidades de cada niño y niña, se podían compensar todas las desigualdades y lograr así personas adultas con éxito el día de mañana. En la medida en que se ponía el acento en las capacidades individuales, en las diferencias individuales, se evitaban análisis sobre esas mismas personas en cuanto pertenecientes a un colectivo

marginal y oprimido, con una cultura propia diferente de la que propugnan y legitiman el sistema educativo y las estructuras políticas dominantes.

El análisis más profundo de los porqués de la opresión y de la marginalidad, en una palabra, del racismo existente en la sociedad era obviado; en ningún momento el propio discurso educativo facilitaba que los chicos y chicas de razas oprimidas, así como los de las dominantes, pudiesen comprender las interrelaciones entre los prejuicios, falsas expectativas y condiciones infrahumanas de vida de las poblaciones marginales con las estructuras políticas, económicas y culturales de esa misma sociedad.

Otra forma de clasificar las medidas que desde el sistema educativo se vienen proponiendo para hacer frente a la diversidad cultural es la que realiza J. WILLIAMS. Éste categoriza las respuestas curriculares que se pueden adoptar con los grupos étnicamente minoritarios en tres tipos: tecnicista, moral y sociopolítica (WILLIAMS, J., 1979, p. 126).

1) La perspectiva *tecnicista* hace hincapié en la necesidad de la igualdad de oportunidades sobre la base de acompañarse con medidas compensatorias dirigidas fundamentalmente a solventar los problemas de bajo rendimiento académico; para ello recurrirá a dotar a los centros docentes de aquellas personas especialistas, con experiencia, capaces de actuar en esa dirección.

2) La respuesta *moral* pone el énfasis en la satisfacción y la armonía entre los individuos y grupos, para ello opta por planteamientos pedagógicos centrados en el conocimiento de sí mismos; se defiende que en la medida en que los niños y niñas se conozcan mejor a sí mismos desaparecerán los prejuicios y las conductas discriminatorias. Esta segunda perspectiva sugiere que se trabaje en las aulas con proyectos curriculares abiertos que posibiliten combatir la transmisión de formas de conocimiento distorsionado; defiende metodologías no directivas y, por tanto, rechaza las conductas autoritarias del profesorado. Sólo con enseñantes que actúen como coordinadores, siendo neutrales, se puede favorecer el autoanálisis y la discusión sincera de cuestiones sociales.

3) La solución *socio-política* se centra en la necesidad de resaltar la dimensión de justicia dentro del marco de una sociedad plural, para ello se preocupa por presentar perspectivas pluralistas en los contenidos culturales que integran el *curriculum*; subraya, además, las maneras en que el conocimiento se vino utilizando al servicio de los grupos que detentan el poder, para oprimir y marginar a distintos grupos étnicos.

En España, los primeros intentos de atención escolar para niños y niñas gitanas, se plantean desde perspectivas que optan por instituciones docentes separadas de las de la población paya. Suelen ser ofertas educativas concebidas como actuaciones caritativas, lo cual explica que fuese el Secretariado Nacional Gitano de la Comisión Episcopal de Migración quien en los años 70 articulase las primeras ofertas escolares en el inte-

rior de las mismas barriadas de chabolas donde este tipo de población se ve obligada a concentrarse.

Todavía próximas en el tiempo (principios de los 80) se crean por parte de las administraciones educativas públicas lo que comúnmente se denominaron escuelas puente, a las que sólo podían acceder niñas y niños gitanos con la finalidad de prepararlos o reciclarlos para, posteriormente, incorporarse en los centros escolares normales. Esta experiencia resultó un fracaso, según el propio Ministerio de Educación llegó a reconocer.

Esta peculiar modalidad de escolarización se convierte en ilegal desde el momento en que entra en vigor la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en 1985, puesto que en el Artículo 20.2 se establece que: «La admisión de los alumnos en los centros públicos, cuando no existan plazas suficientes, se regirá por los siguientes criterios prioritarios: rentas anuales de la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales *de raza* o nacimiento» (la letra cursiva es mía) (MEC, 1985, p. 39). No obstante, este tipo de fórmulas de segregación todavía continuó algunos años más.

En el estudio antes citado, realizado por Tomás CALVO, podemos observar que, ante la pregunta de qué tipo de escuela era la mejor solución para el problema escolar gitano, un 7,7 por 100 del profesorado prefiere escuelas distintas de las de la población paya (escuelas segregadas) para niños y niñas de raza gitana; un 19,2 por 100, escuelas especiales (escuelas puente) hasta que estén preparados para ir a centros escolares normales, y un 71,4 por 100 defiende los centros escolares y aulas comunes para poblaciones payas y gitanas. Esta cifra se tiñe mucho más de tonos racistas cuando a esos mismos profesores y profesoras se les formula esta problemática de una manera más indirecta. Así, a la hora de analizar los conflictos que se acostumbran a presentar en los centros escolares entre las familias payas y la aceptación de niños y niñas gitanas en la misma institución, un 24,5 por 100 respondió que, en los conflictos escolares, la razón había estado principalmente del lado de las familias payas que protestaban por la admisión conjunta de estudiantes de ambas comunidades, un 23,7 por 100 creía que la mejor solución era que el alumnado gitano se preparase primero en Centros Especiales y después se les integrase, y sólo un 48 por 100 exigía la admisión conjunta de los niños y niñas de ambas poblaciones (CALVO, T. 1990, p. 189).

Hasta el momento, la solución que se ve con mayores visos de contribuir desde el sistema educativo a paliar de una manera progresista la situación de las minorías étnicas, es recurriendo a modelos educativos multiculturales y plurilingüísticos; con *curricula* destinados a facilitar una reconstrucción social y una emancipación cultural sobre la base de una valoración positiva de las culturas minoritarias. Es necesario que los proyectos curriculares se preocupen por fomentar el respeto por la historia, cultura y lengua de la pluralidad de culturas que conviven en un mismo

país, de este modo, los niños y niñas de las minorías étnicas no se sentirán como extranjeros en las aulas.

La institución escolar debe ser un espacio en el que todos los muchachos y muchachas puedan adquirir conciencia de lo que de verdad significan las diferentes culturas que en un determinado momento histórico comparten un territorio, de qué rol desempeña cada una de ellas y por qué. Además, es preciso establecer las diferencias y peculiaridades de las situaciones racistas; las variables género y clase social también desempeñan un papel importante en la explicación de toda situación de opresión. En el interior de cada etnia marginal, es factible pensar que según se sea mujer u hombre, se van a ver incrementadas, a su vez, las situaciones de opresión. Las mujeres de las poblaciones marginales acostumbran a sufrir mucho más las situaciones de injusticia que sus homólogos varones.

Una educación multicultural y plurilingüística debe contemplarse como un instrumento más al servicio de una política de mayor alcance destinada a desmantelar todas las situaciones de racismo. El racismo, recordemos, es un producto social, no es algo inherente a la naturaleza biológica de las personas. Una política educativa de este tipo necesita ir acompañada además de medidas en otras esferas de la sociedad, en la económica y en la política. Es preciso que las políticas gubernamentales elaboren programas económicos destinados a acabar con la pobreza y la falta de puestos de trabajo que vienen afectando secularmente a las personas que componen estas etnias marginales.

Juntamente con los apoyos de una política laboral y económica destinada a paliar su situación de deprivación, la institución escolar necesita capacitar a los muchachos y muchachas para saber analizar, organizarse y denunciar las situaciones de opresión y de injusticia en las que se puedan ver envueltos.

Una limitación importante para hacer frente desde las instituciones docentes a esta problemática radica en que el profesorado no recibe en su período de formación inicial, ni por lo general cuando ya se halla en ejercicio, ninguna información acerca de las características de las etnias y culturas con las que con bastantes probabilidades se puede encontrar en los centros escolares. Así, por ejemplo, en las Escuelas de Magisterio españolas no existe ninguna asignatura en la que se contemple la historia y características del pueblo gitano. Tampoco se ofrecen al profesorado programas de formación y actualización sobre cómo tratar cuestiones multiculturales y plurilingüísticas, algo que es preciso solventar si de verdad deseamos ayudar a que la infancia y la juventud tome conciencia de la diversidad del mundo en el que habita.

Los centros escolares necesitan contribuir a que todas las personas se sientan orgullosas de su identidad cultural y, por consiguiente, se acepten a sí mismas y a las demás.

CAPITULO VIII

La descualificación y recualificación del profesorado

Actualmente, nadie duda de que la calidad de la enseñanza es algo que viene de la mano de la calidad del profesorado y de los recursos disponibles. Ambas condiciones van indisociablemente unidas.

No será suficiente disponer de un colectivo profesional con una gran formación teórica y práctica para que automáticamente se produzca un cambio cualitativo de signo positivo en nuestro sistema educativo. Es preciso además, legislar de tal manera que se permita que profesoras y profesores puedan desempeñar su trabajo en condiciones adecuadas tanto en lo que se refiere a la disponibilidad de espacios y recursos pertinentes, como en el establecimiento de *ratios* docente-estudiante apropiadas.

En los últimos años, es abrumadora la cantidad de investigaciones, declaraciones y hechos cotidianos que machaconamente insisten en que existe un malestar docente. Las profesoras y profesores manifiestan importantes sentimientos de frustración, dicen que no se sienten motivados de manera adecuada, admiten incluso un cierto estancamiento profesional, cuando no también, una cierta apatía. En la práctica, esto da lugar a una cotidianidad laboral vivida con un sentimiento y una aspiración de «ir sobreviviendo», «capeando las situaciones» hasta que exista alguna otra vía de escape a un nivel educativo mejor, más prestigioso o, incluso, a otro trabajo diferente al de la enseñanza. Una percepción de la realidad similar es la que explica no sólo el estrés de bastantes docentes, sino también enfermedades mentales más serias (ESTEVE, J. M., 1987).

Algo que va a incidir de forma inexorable en la motivación de profesoras y profesores, en su compromiso por mejorar el sistema educativo, es la desaparición de aquellas circunstancias y condiciones que impiden, o no favorecen, una auténtica profesionalización de éstos. Tal profesionalización, a mi modo de ver, está supeditada por la toma de medidas en tres dimensiones entrelazadas muy estrechamente entre sí:

a) Incrementar el *status* social y económico del profesorado.
b) Establecer una formación inicial del profesorado de calidad.
c) Crear y potenciar la formación continuada del profesorado ya en ejercicio.

La necesidad de una revaloración del profesorado

La profesión docente es hoy, en casi todos los países, el foco de atención de los más variados sectores sociales, hasta el punto de que ya apenas resultan novedosos los diagnósticos de los sistemas escolares. Cualquier persona que en sus viajes, tanto nacionales como internacionales, decida comunicarse con otra, puede encontrar dificultad para hablar de temas como: la situación económica del momento, los movimientos arquitectónicos de vanguardia, las peculiaridades de ciertos personajes de la literatura, las interioridades de los grandes partidos políticos, etc. Incluso es posible que, aun pudiendo saber algo de estas temáticas, no se atreva a sacarlas en la conversación por miedo a sustentar puntos de vista excesivamente enfrentados a los de su interlocutor. Sin embargo, existe un tema del que resulta fácil hablar y, además, manifestar una coincidencia en los diagnósticos y opiniones con la persona que tenemos enfrente, es el de las deficiencias del sistema educativo.

Las quejas sobre lo mal que funcionan las instituciones escolares están a la orden del día incluso los enfrentamientos entre las familias y el colectivo docente acostumbran ya a verse reflejados en los medios de comunicación. Las familias, día a día, exigen mayor participación en los colegios e institutos, culpando, con excesiva prontitud y superficialidad, al profesorado de todos los fracasos y deficiencias que observan en el rendimiento y educación de sus hijas e hijos.

El hecho de que las instituciones públicas no se preocupen de neutralizar todo un gran cúmulo de prejuicios que acostumbran a poseer las familias y, en general, todas aquellas personas alejadas de las profesiones de educación, lleva a que, con cierta frecuencia, las intervenciones de madres y padres en las instituciones académicas incurran en tratar de perpetuar y divulgar tradiciones educativas claramente desechables. Un ejemplo de ello es la obsesión que domina a muchas familias de procurar introducir en la etapa Infantil contenidos educativos propios de la etapa siguiente, la EGB, o la presión que, muchas veces, llegan a realizar sobre el colectivo docente, para obligarles a sobrecargar los programas de actividades memorísticas, frente a otras de carácter más experiencial.

Creo que podemos decir que está de moda hablar de la enseñanza y del profesorado. Es obvio, no obstante, que pensar en una sociedad del futuro supone no despreocuparse de toda esta temática.

Pero, hasta el presente, cuando se habla de centros de enseñanza y del profesorado, en la inmensa mayoría de las ocasiones es sólo para

criticar con gran dureza el estado en que se encuentra nuestro sistema educativo. La crítica, a menudo desaforada, contra todas las profesoras y profesores es el monotema de muchos análisis. El colectivo docente es el centro de discursos políticos, de investigaciones universitarias, de discusiones familiares y vecinales, etc.; las conclusiones de estas actividades, generalmente de lo más sombrío, suelen incurrir en culpar a este colectivo de todas las deficiencias habidas y por haber. Casi siempre se acostumbra a producir un olvido de un nivel de análisis como es el del marco contextual que condiciona el trabajo de los profesores y profesoras en cada etapa educativa: la legislación, la política de dotaciones, los incentivos, los prejuicios dominantes, etc.

La feminización del profesorado de Educación Infantil y EGB

La crítica más dura la recibe, sin duda, el profesorado de Educación Infantil y el de EGB., y quizá en la facilidad con que es criticado este colectivo tenga mucho que ver quiénes son y qué características tienen las personas que lo integran.

Algo que muy pronto llama la atención en las investigaciones sobre quiénes son los muchachos y muchachas que se matriculan en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, es su origen social. Por lo general, se trata de estudiantes que pertenecen a grupos sociales que podremos denominar de clase media baja y baja (ver Cuadro 5), predominantemente de origen rural (de manera especial en comunidades como Galicia, Extremadura, Castilla y Andalucía) con pocas aspiraciones, o estudiantes que suspenden los exámenes de selectividad para ingresar en Facultades.

Este origen popular de los profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria, es algo que ya tiene cierta tradición. A lo largo de la historia podemos localizar numerosas referencias a este particular y más, a medida que los régimenes capitalistas se van desarrollando. El mismo Adam SMITH subraya esta característica cuando escribe: «El tiempo, el estudio, la aplicación y el talento que son necesarios para formar un profesor eminente en las ciencias son, por lo menos, equivalentes a los que poseen los prácticos más distinguidos en la Medicina y en la Jurisprudencia. Pero la retribución ordinaria de un profesor eminente no guarda proporción con la de un médico o un abogado, porque la profesión del primero se halla *sobrecargada con una multitud de indigentes* que han sido instruidos a expensas de la comunidad, mientras que, en las otras dos, hay muy pocos alumnos que no hayan sufragado por sí mismos los gastos de su carrera» (la cursiva es mía) (SMITH, A., 1979, p. 128).

Al mismo tiempo, algo que rápidamente salta a la vista es que las mujeres son quienes en mayor número desempeñan esta profesión; y donde ya este número resulta abrumador, es en la etapa de preescolar o infantil.

Cuadro 5. Características sociológicas del alumno típico de Magisterio de la muestra estudiada (Curso 1981-82. Distrito de Madrid)

	%	
Mujer	70	
25 años o menos	92	
Soltero (a)	93	
No trabaja	74	
Población de origen:		
— Más de 20.000 habitantes	55	73
— 2.000 habitantes o menos	18	
Residencia durante el curso: con la familia	68	
No ha estudiado otra carrera	88	
Estudia Magisterio porque:		
— Le gusta tratar con niños	37	75
— Tiene vocación	23	
— Es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad	15	
Clase social subjetiva de su familia: media-baja	63	
Profesión del padre:		
— Obrero cualificado	21	68
— Trabajador independiente o autónomo	18	
— Empleado administrativo	11	
— Pequeño propietario agrícola	10	
— Obrero sin cualificar	8	
No trabaja la madre	85	
Estudios del padre: Primarios	68	
Estudios de la madre: Primarios	75	
Demócrata	90	
No milita en partidos políticos o sindicatos	96	
Creyente religioso	76	

Fuente: VARELA, J. y ORTEGA, F., 1984, p. 80.

Tradicionalmente, la Educación Infantil, en su discurso más o menos explícito, se vino justificando como continuación de la función maternal, de ahí que incluso se llegase a rotular esta etapa educativa como «educación maternal». La traducción práctica de esta denominación es que

ser madre es algo instintivo, por consiguiente, para educar en este momento del desarrollo de la infancia sólo se necesita ser mujer y grandes dosis de cariño, paciencia y resistencia física.

La preponderancia de la mujer en esta etapa educativa es patente todavía hoy, con la excepción de aquellos puestos de mayor prestigio, como acostumbran a ser los de expertos y quienes financian las iniciativas privadas. El mundo de los primeros años de la infancia como centro de preocupaciones y lugar de trabajo del varón es algo muy reciente.

Esta infravaloración del profesorado de Escuela Infantil viene arrastrándose desde hace mucho tiempo. Comenzando por los pedagogos más clásicos como Johann Friedrich HERBART, Johann Heinrich PESTALOZZI, Friedrich Wilhelm FROEBEL, etc., pasando por los psicólogos más prestigiosos del siglo pasado y primera mitad del actual, hasta los economistas más destacados, etc., todos, aunque pudiesen tener fuertes discrepancias entre sí, coincidirán en que debe ser la mujer quien tenga a su cargo la educación de los niños y niñas menores de 6 años.

Esta propuesta de feminización del profesorado de Educación Infantil, viene de la mano de concepciones del desarrollo de la infancia con fuertes dosis de innatismo y espontaneismo. Ello explicaría esa predilección por metáforas derivadas de la agricultura y, más concretamente, de la jardinería a la hora de explicar el desarrollo infantil.

No tenemos nada más que leer a autores clásicos de la educación, como J. E. PESTALOZZI, F. W. FROEBEL, etc., para ver cómo no se les pasaba por la cabeza pensar que un hombre pudiese ocuparse de los niños y niñas de estas edades. Debajo de un discurso «afectuoso» sobre los valores «morales» de la maternidad y de la feminidad, se oculta una concepción de trabajo «fácil», consustancial a la herencia biológica de ser mujer. «La madre —escribe J. E. PESTALOZZI en 1818— está dotada, y dotada por el Creador mismo, para convertirse en el agente principal en el desenvolvimiento del niño» (1980, p. 146).

F. FROEBEL, otro de los padres de la Educación Infantil, mantiene también un discurso romántico y religioso similar acerca de la madre-maestra. «Solamente la razón —argumenta F. FROEBEL— distingue la vida femenina y el amor a la infancia, la vida del niño y el sentido femenino y, especialmente, la tutela de los niños y el espíritu de la mujer: por su naturaleza, todo ello forma una unidad, pues Dios ha puesto en el verdadero sentido femenino, en el corazón y carácter de la mujer, el sentido de la permanencia duradera corporal y espiritual del género humano...» (cit. por PRÜFER, J., 1940, p. 112).

Sin embargo, para la preparación de las «jardineras», o cuidadoras adecuadas de la infancia, siguiendo la terminología del propio F. FROEBEL, propondrá la creación de un gran Instituto y aquí, como docentes, debían figurar «*los hombres*» más inteligentes y ricos en conocimientos, que reconocieran y fueran capaces de llevar a cabo la idea fundamental del conjunto, como si fuese su idea vital» (la cursiva es mía) (*op. cit.*, p. 116).

En este Instituto serían objeto de enseñanza los trabajos femeninos, las ocupaciones domésticas, la jardinería, etc., junto al verdadero cuidado de la infancia.

Otros autores más contemporáneos siguieron también manteniendo como algo natural,lo que no es sino fruto de unas condiciones sociales que se pueden y, en este caso, se deben modificar. Así, personajes como John BOWLBY llegaron a convertirse en paladines en la defensa de la madre como figura central en el desarrollo de la infancia. Un artículo suyo, *The Nature of the Child's Tie to His Mother* («La naturaleza del apego del niño a su madre») llegó a tener una importancia decisiva, e incluso fue punto de referencia obligada para todas aquellas personas no partidarias de la educación en instituciones escolares en estos primeros años.

El padre, desde esta perspectiva, tiene siempre un papel muy secundario, a lo sumo, como mero apoyo moral y material a la madre. Esta idea es, asimismo, defendida por Donald Woods WINNICOTT cuando especifica que el rol masculino se desempeña dando «a su esposa un apoyo y un sentimiento de seguridad que ella transmitirá a la criatura» (WINNICOTT, D. W., 1981, p. 106).

Otra insigne psicoanalista como es Anna FREUD, persevera en esta continuidad del papel de la madre en el de profesora. Una buena prueba de ello es cuando afirma que «ninguna mujer puede cumplir el papel de *substituta de una madre* más que para un número muy limitado de niños pequeños» (la cursiva es mía) (FREUD, A., 1977, p. 71).

Una consecuencia práctica que se deriva de esta clase de discursos es que la Educación Infantil llega a considerarse como un trabajo que no debe conllevar grandes exigencias económicas. El discurso oculto asume que las mujeres que desempeñan estas tareas aspiran a percibir un salario con la pretensión únicamente de ayudar al sueldo del varón.

En los escritos de los economistas clásicos como Adam SMITH ya se constata la infravaloración de la profesión docente, tanto de Educación Infantil como de Enseñanza Primaria; un puesto laboral destinado a los pobres y a aquellas personas que poseen pocas luces. Los bajos salarios que en esta profesión se obtienen son consecuencia de ese punto de partida. «La persona que posee una verdadera capacidad —escribe textualmente Adam SMITH— difícilmente puede encontrar un puesto de trabajo más humillante y poco remunerado» (SMITH, A., 1979, p. 686).

De manera similar Basil BERNSTEIN constata que la causa del escaso *status* de que goza la «maestra» de educación infantil en la actualidad es debido a que se piensa que los niños y niñas de estas edades no necesitan de una ayuda especial que no sean unos cuidados similares a los que las madres dispensan a sus hijos e hijas (BERNSTEIN, B., 1983, p. 64).

Una discriminación semejante es sustentada por la Real Academia Española en su *Diccionario de la Lengua Española.* En él las definiciones de maestra y maestro traducen una discriminación sexista no acorde con los valores de igualdad que una sociedad democrática debe defender. *Maestra,* en su acepción de sustantivo femenino significa «mujer que

enseña un arte, oficio o labor. Mujer que enseña a las niñas en una escuela o colegio. Mujer del maestro» (RAE, 1970, p. 825). Esta misma definición se repite en la vigésima edición de 1984, la última hasta el momento. Por el contrario *maestro,* considerado exclusivamente como sustantivo masculino, se define como «el que enseña una *ciencia*, arte u oficio, o tiene título para hacerlo (la letra cursiva es mía) (RAE, 1970, p. 826). En su edición vigésima, sin embargo, incorporan ya una modificación sustancial al introducir en su enunciado masculino la consideración de vocablo de «género masculino o femenino»; no obstante, se sigue conservando, en flagrante contradicción, el término en femenino con la misma acepción que en sus ediciones anteriores (RAE, 1984, p. 855).

Definiciones de *maestra* y *maestro* textualmente idénticas a las acepciones discriminadoras de la edición decimonovena del Diccionario de la Real Academia Española, vuelven a aparecer reflejadas en el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* de Julio CASARES de 1977 (pp. 526-527).

Esta misma concepción machista de la organización del trabajo en nuestra sociedad se refleja también en otros vocablos que se acostumbran a utilizar para designar el trabajo con las niñas y niños de esta etapa educativa. Así, decimos que «jardinera» es la que trabaja en un Jardín de Infancia, pero su correspondiente masculino, «jardinero» nadie lo definiría en su vinculación a la infancia, sino a las flores y plantas. Una vez más el lenguaje incorpora la tradición y refleja nuestra cultura y, al mismo tiempo, actúa como instrumento de inercia de esa realidad a la que sirve de espejo. La dificultad que tenemos para modificar nuestro vocabulario usual en sus aspectos de discriminación es un signo más del peso de esa dimensión conservadora que tiende a atenazar a la realidad, condicionando la sociedad y la cultura del futuro para que se parezca más a la pasada y a la actual.

La superioridad del profesorado femenino frente al masculino en esta etapa educativa es abrumadora. Según las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia en el Estado Español durante el curso académico 1973-74, de 22.848 docentes que integraban el colectivo de preescolar, 22.578 eran mujeres, o sea el 98,82 por 100, y únicamente 270 varones, lo que representa un 1,18 por 100. Una intensificación en las reivindicaciones en pro de la educación infantil comienza a modificar, aunque todavía muy ligeramente, este nada deseable desequilibrio. Así, en el curso 1980-81, de entre un total de 35.588 docentes, encontramos 34.386 profesoras, el 96,62 por 100, y un ligero incremento en el número de profesores, 1.202, lo que viene a representar un porcentaje del 3,37 por 100.

Las últimas cifras que el MEC hizo públicas se refieren al curso 1984-85 y, una vez más, vemos cómo los hombres continúan incrementando su interés en este nivel educativo. Durante ese curso académico, de una cifra total de 38.793 docentes, 36.552 son mujeres, un 94,23 por 100, y ahora son ya 2.241 los varones que trabajan en Educación Infantil, un 5,77 por 100. Aunque las cifras todavía están muy descompensadas,

pienso que pueden ser una señal en la línea de que, a medida que las justas reivindicaciones de este colectivo se hacen oír, se comprende la falsedad de estereotipos como los que tratan de desvalorizar un trabajo etiquetándolo de femenino. Esta profesión, por consiguiente, es un trabajo que deben desempeñar tanto hombres como mujeres, por igual, sin exclusividad de ninguno de los géneros, lo mismo que todos los demás puestos de trabajo que existen en la sociedad.

Esta feminización del profesorado no se refleja por igual en todas las etapas del sistema educativo; ni siquiera en los niveles feminizados todos los puestos de trabajo están desempeñados por mujeres. A pesar de poder constatar una feminización en el alumnado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB y en las Secciones de Ciencias de la Educación en las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, así como del profesorado de las etapas de Educación Infantil y EGB, no se producirá lo que sería una consecuencia lógica, que los puestos de responsabilidad en la Administración educativa, en la Inspección, de la misma manera que los cargos directivos en las instituciones escolares, y los puestos de trabajo como docentes en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB y en las Secciones de Ciencias de la Educación, estén ocupados también por mujeres en la proporción correspondiente, o sea, mayoritaria.

La realidad sigue otra lógica. No solamente en el Estado español, sino también en la práctica totalidad de los países occidentales, los principales puestos de dirección y control del profesorado de Educación Infantil y EGB están desempeñados en su mayoría por hombres (HOLLAND, J., 1980; GRUMET, M., 1981; APPLE, M. W., 1983 y 1989).

Este panorama es más comprensible si realizamos un análisis de las características sociopolíticas que condicionaron el desempeño de esta profesión. Una rápida ojeada sobre la historia de la enseñanza nos revela el cambio que, desde el siglo XIX, se fue llevando a cabo, al irse transformando la profesión de enseñante de primaria de trabajo masculino en femenino. Mediante la Ley de Instrucción de 1838, se posibilita la creación de las Escuelas Normales de Magisterio y se prohibe el acceso a las mujeres. Tendremos que esperar hasta la promulgación de la ley de 1857 que establece la creación de una Escuela Normal de Maestras en cada capital de provincia sostenida con fondos económicos del Ayuntamiento y de la Diputación.

La escolarización primaria en el siglo pasado estuvo en manos de hombres pero no la de niños y niñas de parvulario. Así en la Introducción al «Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental» de 1838 se establecía como «muy conveniente... que los maestros, por medio de sus mujeres unos, y otros valiéndose de sirvientas idóneas, agregasen en el mismo edificio, aunque en salas separadas, una escuela de párvulos o una de niñas a la elemental de niños; sin que en ningún caso deba el maestro desatender ésta por un sólo momento, pues en ello

faltaría al principal objeto de la instrucción» (cit. por PIQUERAS, J. A., 1988, p. 41).

En los momentos de crecimiento económico de las sociedades industriales, dado el incremento de las posibilidades laborales, los hombres fueron abandonando esta profesión, entre otras razones porque era un trabajo muy mal remunerado. «Pasas más hambre que un maestro de escuela», fue una de las frases más utilizadas en nuestro contexto. La literatura de la generación del 1868 recoge muy bien la descripción de sus condiciones de vida. Además, ésta era una profesión que, por lo general, obligaba a vivir en pueblos y aldeas mal comunicadas y con muy pocas comodidades.

En las situaciones de crecimiento económico, los hombres procuran ocupar otros puestos de trabajo con mejores retribuciones salariales y, si puede ser, con una mayor capacidad de autonomía y decisión.

Para las mujeres, sin embargo, esta profesión vino a representar una forma de promoción social; supuso una manera de abandonar la exclusividad de las tareas del hogar, alcanzar mayor prestigio y una posición social más alta. Las mujeres pasan de este modo a ocupar los lugares de trabajo que los hombres dejaban vacantes y que, además, les permitían poder compaginar sus obligaciones familiares con el trabajo fuera del recinto familiar. Los horarios laborales posibilitan poder atender al cuidado de los hijos e hijas ya que existe una coincidencia de horarios entre el tiempo libre de éstos y el tiempo «libre» de la mujer docente.

Existen otras condiciones que juegan a favor de la feminización de esta profesión. Estos estudios resultaban más económicos, no obligaban a las familias a invertir demasiado dinero, puesto que se trataba de una carrera de corta duración y las instituciones en las que se impartía estaban muy próximas al domicilio familiar. Las muchachas la podían seguir sin alejarse de la mirada y el cuidado familiar, algo que era muy importante en una sociedad tan machista como la nuestra y en donde en torno a la mujer no se veían nada más que problemas, al tiempo que se la consideraba indefensa y con necesidad de protección. Algo que ahora realizaba la familia y, posteriormente, el marido.

Como resultado de todo esto, la mujer se va acomodando a un puesto de trabajo compatible con la función maternal dentro de una sociedad tradicional en la que los hombres son quienes gozan de los privilegios.

El papel de madre pronto se ve prolongado en la profesión de maestra y, de la misma manera, el alumnado pasa a ser una prolongación de sus hijos e hijas. De ahí la situación conflictiva que muchas profesoras viven durante la pugna de papeles: madre-maestra. Según Ada ABRAHAM, una de las especialistas en la temática de la salud mental del profesorado, «la mayor parte de las mujeres están literalmente desgarradas (y algunas hasta parecen hallarse al borde de la depresión) por estos dos papeles y la dificultad de mantener un equilibrio satisfactorio sin experimentar sentimientos de culpabilidad entre esos dos polos» (ABRAHAM, A., 1986, p. 107). No debe asombrarnos este conflicto pues

fueron muchos años de insistencia en un estereotipo como es el de la mujer al frente del hogar.

Es esta feminización de la enseñanza lo que contribuye de una manera importante a que este puesto de trabajo se esté proletarizando y descualificando con gran celeridad. Esta dimensión de género es importante a la hora de analizar la idiosincrasia de un puesto de trabajo. «*Las mujeres* —como destaca Michael W. APPLE— son más fáciles de proletarizar que los hombres». Debido a que las prácticas sexistas de reclutamiento y promoción acostumbran a preocuparse menos de las condiciones en que se desarrolla el trabajo de la mujer, el camino del capital estuvo históricamente colonizado por relaciones patriarcales (APPLE, M. W., 1983, p. 54). En general, podemos observar cómo en cualquier profesión se favorece una proletarización en la medida en que se puede acompañar de una división sexista del trabajo.

Todos los puestos de trabajo calificados de femeninos, con independencia del origen de clase de sus miembros, tienen muchas probabilidades de verse afectados por una dinámica peculiar como es la de que se les va a intentar hurtar su capacidad de decisión; para ello será necesario tratar de descualificar a quienes los desempeñan. Así, el trabajo de boticario o boticaria de épocas pasadas, en el que eran mayoritarios los hombres, y que tenía como misión elaborar los medicamentos, pasa a llamarse en la actualidad farmaceútica o farmaceútico; aquí, las mujeres representan el porcentaje mayor, pero ya no realizan los preparados, sino que sólo venden lo que otras personas fabrican en otros lugares, en los laboratorios. En realidad, para estar al frente de una farmacia en nuestros días, lo único que se necesita saber es el alfabeto, pues de esta manera es como se acostumbran a ordenar las medicinas en los estantes. Se produjo, por tanto, un proceso de descualificación. En los laboratorios, por el contrario, los cargos directivos, o sea, quiénes deciden qué y cómo fabricar un medicamento suelen ser varones, en mayor porcentaje.

Algo muy similar sucede con el profesorado de Educación Infantil y EGB. Su trabajo va a estar controlado en muchas ocasiones por agentes externos, las editoriales y aquí las figuras masculinas en los puestos de responsabilidad alcanzan una proporción superior a las femeninas. Como subraya M. W. APPLE, «una de las cosas que la reciente investigación ha demostrado con sorprendente claridad es la fuerza de la caracterización sexual en la división del trabajo en el mundo de la edición. Las mujeres suelen hallarse en los departamentos subsidiarios de derechos y publicidad. A menudo son correctores de estilo» (APPLE, M. W., 1989, pp. 97-98); las decisiones relativas a qué textos deben publicarse, a quién se le encargan, etc., las toman predominantemente hombres.

Hoy nadie duda de que el recurso educativo más utilizado y que dirige la acción del profesorado en las aulas y centros escolares es el libro de texto (TORRES SANTOMÉ, J., 1989). Así, refiriéndose a los Estados Unidos, Paul GOLDSTEIN nos dice que, aproximadamente el 75 por 100 del tiempo que el alumnado de primaria y secundaria permanece en las insti-

tuciones escolares, y un 90 por 100 del tiempo que éste dedica a los deberes en el hogar, está controlado por libros de texto (GOLDSTEIN, P., 1978, p. 1). Desconozco datos estadísticos fiables sobre esta cuestión referidos al Estado Español, pero no creo que sea arriesgado decir que aquí estas cifras no son inferiores.

Una estructura de poder masculinizada es igualmente visible en los puestos de trabajo más profesionalizados, como pueden ser los de: Delegaciones Provinciales, Inspección, Direcciones de centros, etc.

De nuevo se pone de manifiesto algo que también acontece en otras profesiones y puestos de trabajo en manos de mujeres, que no se tienen muchas oportunidades para una toma de decisiones en cuestiones importantes. Algo que parece ir unido al trabajo feminizado, así, por ejemplo, ni en las empresas textiles, ni en las fábricas de conserva, ni en telefónica, donde la mano de obra femenina es superior a la masculina, las mujeres tienen posiciones de responsabilidad en una proporción adecuada.

Esta situación pone de manifiesto, una vez más, que en las sociedades occidentales la mujer sigue concentrándose en empleos con alta dosis de pasividad y donde se requiere un cierto «calor humano»: secretariado, enseñanza, puericultura, enfermería, servicio doméstico, venta al público, azafatas, etc.; lugares de trabajo a los que normalmente no aspiran los hombres. Se trata de trabajos dominados por una estructura de dependencia, en la que quienes los desempeñan poseen muy pocas posibilidades y capacidades de dirección, de autonomía y de autoridad.

Rosemary DEEM en sus análisis comparativos acerca de cómo la escuela refleja los comportamientos, ideas y valores dominantes de la sociedad constata que los roles maternales y paternales vigentes en el interior de las familias tienen su reflejo también en el interior de la institución escolar. Así los papeles más maternales y de cuidado son a menudo desempeñados por las profesoras, y los paternales y autoritarios por los profesores (DEEM, R., 1978, p. 112).

Por tanto, la contemporánea feminización de esta profesión y la baja estima que, para muchas personas, tiene este trabajo, no es algo fruto de la casualidad.

Podemos constatar con cierto rubor una coincidencia entre el *discurso machista* que respecto de la mujer se vino elaborando hasta no hace mucho tiempo, y el discurso que sobre el profesorado de estas etapas educativas, también mujeres en su inmensa mayoría, se viene haciendo en la actualidad. Así, tanto de las mujeres como del profesorado de Educación Infantil y EGB se pudo escuchar y creo que todavía en algunos ambientes se pueden seguir escuchando afirmaciones como las siguientes:

— «Tienen poca capacidad intelectual».
— «Son más torpes».
— «Son poco rigurosas-os».
— «Son más superficiales».

- «Son más afectivas-os, más tiernas-os, y eso es lo único que se precisa para trabajar con niños y niñas».
- «Son más agradables».
- «Carecen de rigor intelectual».
- «Tienen menos capacidad de abstracción».
- «Únicamente sirven para tratar con niños y niñas pequeñas».
- «Son más abnegadas-os».
- «Son incansables a la hora de aguantar a los hijos e hijas -niños y niñas».
- «¡Qué grande es ser madre! ¡Qué grande es ser profesor o profesora!».
- «¡Conduces (el coche) como una mujer!, ¡conduces como una maestra!» (No podemos olvidar que esta profesión se desarrolla en gran parte en el medio rural, sin embargo, tales trabajadores y trabajadoras de la enseñanza acostumbran a residir en núcleos urbanos, por lo que se ven obligados a salir todos los días a la carretera para ir y venir de casa al colegio. Al ser un profesorado femenino es obvio que, a ciertas horas del día, la posibilidad de que la mujer que conduce un coche sea maestra es mucho mayor).

No cabe duda de que, aunque alguno de estos «piropos» tienen una connotación positiva, reflejan características dignas de alabanza, por ejemplo, los que destacan la importancia de las dimensiones afectivas, sin embargo en la práctica cotidiana y real no pretenden realzar estas dimensiones. Antes bien, son manifestaciones de una sociedad desigual en cuestiones de género.

Estas expresiones lingüísticas vienen a demostrar que el papel de la mujer en la enseñanza es diferente al del hombre. Ningún hombre escogería estas frases para calificar su trabajo; preferirá expresiones donde aparezcan vocablos como: razón, profundidad intelectual, autoridad moral, espíritu emprendedor, fuerza física, tenacidad, dominio de sí mismo, inteligencia, agresividad precisa, etc. Palabras que acompañan a la descripción y características del profesorado de los niveles superiores, donde la figura masculina es dominante.

Los procesos de descualificación, recualificación e intensificación

El profesorado, al mismo tiempo que se feminiza, sufre sobre sí los efectos de una política de descualificación profesional, una «expropiación» de competencias, similar a la que padecieron los artesanos en épocas pasadas, cuando fueron desposeídos de sus instrumentos y formas de trabajo al ir penetrando e imponiéndose un mercado de producción y distribución capitalista y el trabajo industrial a gran escala.

El puesto de trabajo de profesoras y profesores en Educación Infantil y en EGB tiene asimismo una característica que traduce esta filosofía de la expropiación: es la Administración educativa central y autonómica quien decide los objetivos y contenidos del *curriculum*; con posterioridad, las editoriales de libros de texto y de materiales educativos, en general, concretarán y redefinirán estos objetivos y contenidos curriculares. Con lo cual, el colectivo docente se queda sin poder opinar sobre una de las decisiones más auténticamente profesionales, cómo es la del diagnóstico de lo que debe formar parte del *curriculum*.

Una Administración educativa capaz de imponer contenidos mínimos como los que integran los Programas Renovados para Preescolar y EGB, es una Administración que no se fía del profesorado, de su capacidad y profesionalidad para decidir. Este tipo de duda no se produce, sin embargo, ante otras instituciones educativas, como por ejemplo la Universidad, en la que nadie cuestiona la profesionalidad de sus profesores y profesoras y, por tanto, no obra fijando unos mínimos curriculares de control, similares a los niveles de los que venimos hablando.

En consecuencia, dada esta tendencia a la descualificación, todo un mundo de especialistas, desde la Administración, pasando por la Universidad, los Institutos de Ciencias de la Educación, la Inspección hasta las empresas editoriales, deciden en nombre de los profesores y profesoras de Educación Infantil y EGB, en nombre de una pretendida «cientificidad». Podría decirse que un lema oculto rige la vida cotidiana del sistema educativo y sirve para controlar el colectivo de enseñantes: «divide y dirige».

Todo este cúmulo de características contribuirán a generar en muchos profesores y profesoras de estas etapas elementales del sistema educativo un peculiar complejo de inferioridad. En más de una ocasión se divulgaron opiniones negando sus posibilidades para la investigación y, lo que es tan grave, para la innovación. Tales ideas no servían sino para propagar un mensaje implícito, que los profesores y profesoras de Educación Infantil y EGB no deben opinar en cuestiones de fondo, acerca de qué significa educar, con qué contenidos culturales, sino que deberían ser otras personas más «capacitadas» quienes aconsejasen qué realizar en las aulas e, incluso desde las mismas instituciones universitarias, se ayudó a fomentar la idea de que sólo mediante investigaciones controladas desde la Universidad se podrían detectar cuáles son los verdaderos problemas con los que el colectivo de enseñantes se acostumbra a enfrentar en las aulas. Esta política de desconfianza y descalificación es una de las razones por las que se intenta establecer un control de los centros escolares desde el exterior y sin la participación democrática de los profesores y profesoras implicados. Se contribuye así a crear toda una *racionalidad panóptica* en la que el colectivo docente hace o deja de hacer sabiendo que puede ser valorado (por la Inspección y por las APAS, principalmente) y, por ello, es mejor tratar de no llamar demasiado la atención y hacer aquello que, desde otras instancias, se aconseja como más válido.

De esta suerte se legitima el funcionamiento en la práctica de un modelo de innovación «central-periférico», según la denominación de Donald SCHÖN (cit. por BECHER, R. A., 1983, p. 85). Modelo que únicamente es factible en la medida en que el profesorado no pueda o no sepa qué realizar. Desde esta perspectiva, la innovación es dictada desde arriba, sin tener en cuenta a los educadores y educadoras que pueden hacerla realidad y, también sin constatar si esos son o no los auténticos problemas que el profesorado reconoce y le preocupan en su realidad experiencial cotidiana. Éste se convierte, en la práctica, en un aplicador de recetas, sin captar bien, en muchas ocasiones, el trasfondo de las tareas escolares que se ve impelido a realizar.

Las prácticas escolares gobernadas por recetas y por recursos como los libros de texto, y sobre los que el profesorado apenas puede reflexionar, vienen a ser una de las vías que sirven para perpetuar, reproducir las ideas, valores y destrezas de las clases y grupos sociales dominantes. Recordemos que las ideologías funcionan en nuestra vida cotidiana en forma de automatismos y definiciones sobre la base de «ser de sentido común»; sólo la reflexión consciente nos posibilita desvelar el significado más profundo y los valores de tales conductas.

Curiosamente esta política de descualificación, la poca calidad de la formación recibida, va a ser detectada antes por el profesorado masculino. En una encuesta que el propio Ministerio de Educación y Ciencia pasó a profesoras y profesores en ejercicio podemos ver reflejada una discrepancia importante entre ambos sexos a la hora de opinar acerca de la formación psicopedagógica que recibieron. Las mujeres valoran más positivamente la formación que se les ofreció; los profesores, no obstante, son más críticos y subrayan en mayor medida las deficiencias (MEC, 1986, pp. 36-37).

Una discrepancia semejante reaparece cuando los profesores expresan que su trabajo «está mal considerado socialmente y peor remunerado» (ídem, p. 38), mientras que las mujeres aprecian que este trabajo es más creativo, más gratificante y está mejor pagado de lo que piensan aquéllos (ídem, p. 40).

Tal vez, una hipótesis importante que puede explicar estos datos descansa en que las mujeres, debido a la tradición, con frecuencia tienen un nivel más bajo de aspiraciones que los hombres. Esta línea argumental viene a coincidir plenamente con los resultados de las investigaciones de Ada ABRAHAM. Ésta concluye que las profesoras no se permiten a sí mismas llegar muy lejos en su labor profesional, por miedo a que sus maridos tengan la impresión de que ellas son capaces de superarles. «En ninguna de las conversaciones —escribe A. ABRAHAM— se manifestó una mujer que continuara trabajando contra la opinión de su marido» (ABRAHAM, A., 1986, p. 110). Existiría en la mujer una especie de «temor al éxito» en el momento de plantearse rivalizar con su cónyuge. Para muchas mujeres podría ser bastante doloroso el triunfo social, máxime dada la tradición patriarcal que venimos arrastrando.

Creo, sin embargo, que la forma de proletarización que afecta más claramente al colectivo de trabajadores de la enseñanza está vinculada de una manera más directa a la dificultad con que se encuentran para decidir sobre los fines y las intenciones de las acciones de enseñanza y aprendizaje. Durante años se les hizo ver que lo importante eran los métodos y, a medida que los discursos psicológicos llegaban con mayor insistencia a los centros de formación de profesorado y, con posterioridad, a los centros escolares, esta preocupación se vio acentuada a la vez que la reflexión sobre las finalidades de la educación les llegaba con una mayor distorsión de fondo, oculta en el interior de unos discursos presentados de una forma bastante incomprensible. El mismo discurso que en nuestro contexto se promocionó durante la dictadura, respecto a la necesidad de no problematizar los fines, ya que ello significaba politizar la educación, vino en ayuda de un discurso educativo excesivamente psicologizado y que favorecía los procesos de descualificación.

Al mismo tiempo que se produce esta descualificación de las profesoras y profesores, se les insta a *recualificarse* de diversas formas, o sea, se les apremia para adquirir nuevas destrezas y otras competencias más acordes con las funciones que se espera de ellos y ellas. En cierto sentido, se llevó a cabo una recualificación en el momento en que los Institutos de Ciencias de la Educación se dedicaron a enseñar las taxonomías de objetivos operativos al profesorado para realizar las programaciones que los inspectores e inspectoras debían revisar. En la actualidad, uno de los aspectos en los que se está notando más esta recualificación es en la preocupación excesiva que muchos profesores y profesoras manifiestan por cuestiones de disciplina y, por consiguiente, en el aprendizaje de técnicas para mantener el orden en las aulas y centros de enseñanza. La recualificación lleva, en estos casos, a enfrentarse a los asuntos disciplinarios con excesiva superficialidad. Este tipo de docentes sólo se preocupa de vigilar y controlar y descuida cuestionarse los auténticos porqués de los actos de indisciplina. En la mayoría de las ocasiones este tipo de conductas no es más que el reflejo de una institución educativa alejada de la realidad y de los intereses y preocupaciones de esas muchachas y muchachos.

Otra manifestación de un proceso de recualificación es la obsesión de un importante contingente del profesorado por mejorar sus técnicas de evaluación. Lo cual no implica que esta dimensión no sea importante, sino más bien todo lo contrario. La recualificación que critico es aquella cuya obsesión por las «recetas para evaluar-calificar» no corre pareja con un interés similar por revisar los contenidos culturales y el tipo de tareas con los que los alumnos y alumnas se enfrentan día a día. Esta mayor curiosidad por conocer nuevas técnicas de calificación, en gran medida viene de la mano de la preocupación por el control y por el miedo a no otorgar las valoraciones con un grado adecuado de justicia. Desde esta dinámica de desprofesionalización, la evaluación funciona como un mecanismo de sanción y no de aprendizaje.

En una dinámica acelerada de descualificación resulta más difícil concentrar la atención en los puntos verdaderamente neurálgicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: los de los fines, los de los contenidos y los de las tareas escolares y, algo que condiciona los anteriores, la formación del profesorado y el trabajo en colaboración en los centros.

De manera conjunta a los procesos de descualificación y recualificación, tiene lugar un tercer proceso que facilita el primero de ellos, la *intensificación* que, en palabras de M. W. APPLE, «representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando» (APPLE, M. W., 1989, p. 48). Una de las manifestaciones más visibles de este proceso es la sobrecarga de funciones que se encomiendan al profesorado y la sobrecarga en los horarios de su jornada laboral. Cada día es mayor el número de facetas que se dice que tiene que atender la institución escolar; continuamente se está demandando del profesorado que realice y atienda a nuevas dimensiones, pero sin facilitarle tal misión, o sea, manteniendo la obligación de impartir un número excesivo de horas de clase todos los días, con una jornada laboral partida, lo que al final produce agotamiento, cansancio y, cada vez más, ganas de abandonar.

Debido a este proceso de intensificación, el profesorado no dispone de tiempo para descansar y relajarse, para comunicarse entre sí, para planificar y llevar a la práctica procesos de investigación-acción, para incrementar su nivel cultural, etc. A corto plazo, ésta es una vía que favorece el individualismo; al no disponer de tiempo para comunicarse con los demás compañeros y compañeras se estimula el individualismo, el «sálvese quien pueda» y, como resultado, es muy difícil construir plataformas reivindicativas y hacer un frente común para solucionar los problemas.

La dinámica de resistencia de profesoras y profesores

El colectivo de profesores y profesoras también supo y sabe, en muchas ocasiones, hacer frente a esta ola de ofensivas de carácter descualificador.

Frente al modelo oficial de descualificación surge, especialmente a partir de comienzos de los años 70, un discurso y una práctica desde la base, vinculados a ideologías antifranquistas en un primer momento, y al pensamiento de izquierda en la actualidad.

Esta nueva perspectiva defiende la figura docente como la de un colectivo con capacidad para decidir, para llevar a término innovaciones educativas en respuesta a los problemas con los que se va enfrentando en su praxis diaria. Sus objetivos finales se encuadran en la defensa de una institución escolar capaz de favorecer el desarrollo integral de los seres humanos y, por consiguiente, promotora de modelos de sociedad más democráticos, solidarios, cooperativos y justos.

Desde estos presupuestos, los profesores y profesoras, por propia voluntad, se fueron agrupando, creando instituciones como los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza, partiendo de la práctica cotidiana y del intercambio de experiencias entre sus miembros, y a defender la Escuela Pública. Estas asociaciones, especialmente a partir de 1976 mantienen un notable dinamismo y se dedican a llevar a cabo numerosas actividades de actualización pedagógica, sin contar con el apoyo de la Administración. Sólo con la llegada de los socialistas al Gobierno, en 1982, y siendo Ministro de Educación y Ciencia, José María Maravall, se consiguió que la Administración contribuyese a su financiación. No obstante, en la actualidad, una vez que la Administración apuesta por los Centros de Profesores, todo parece indicar que se inició un recorte en las ayudas públicas y que las miradas de desconfianza entre MRPs y el MEC vuelven a reaparecer.

Entre las iniciativas que los MRPs ponen en acción quizá la más novedosa, y sobre la que se concentran los mayores esfuerzos, son las Escuelas de Verano, que año a año, logran reunir una media de veinticinco mil profesoras y profesores, durante su período de vacaciones laborales para actualizarse e intercambiar sus experiencias; algo que se produce de manera voluntaria, pagando además de su propio bolsillo matrículas y estancias y sin la recompensa final de un certificado que «cuenta». Esta iniciativa no tiene parangón en ninguna otra de las actividades profesionales que nuestra sociedad valora; su verdadero motor es el interés y la responsabilidad de un buen número de profesores y profesoras. Las iniciativas que estos MRPs desarrollan, no se quedan sólo ahí, sino que también durante el curso acostumbran a poner en práctica un buen número de grupos de trabajo, seminarios, cursillos de actualización, jornadas de trabajo, conferencias, talleres, etc.

Estos colectivos, a pesar de la gran escasez de medios económicos y personales que les caracteriza, vienen editando numerosas revistas y libros donde reflejan sus reflexiones y experiencias; un ejemplo de esta labor son los nombres de numerosas revistas de gran aceptación entre todo el colectivo docente, tales como: *Cuadernos de Pedagogía, Perspectiva Escolar, Guix, O Ensino, Acción Educativa, Andecha Pedagógica, Revista Galega de Pedagoxía, In-fan-ci-a, Colaboración,* etc. Estas revistas vienen a llenar un vacío que los ámbitos más institucionales, la Universidad y la Administración, descuidaban en estos espacios de comunicación libre donde, por ejemplo, la Educación Infantil logra definir su ámbito y características, especialmente en unos momentos históricos en los que esta etapa educativa estaba totalmente descuidada.

Es también la dinámica de los MRPs la que promueve la creación y difusión de numerosas unidades didácticas y materiales alternativos para facilitar la innovación en sus aulas y centros escolares.

El discurso antioficialista que promueven los numerosos MRPs de todo el Estado español surge en buena medida como muestra del rechazo de la cultura pedagógica que las instituciones oficiales de formación del

profesorado, los Institutos de Ciencias de la Educación de la década de los 70, promocionaban. Los ICEs en esos momentos estaban implicados en propuestas de formación de docentes en una línea que tenía efectos de descualificación, quizá la más obsesiva era la de enseñar a manejar taxonomías de objetivos operativos. No se facilitaba, sin embargo, un análisis y una reflexión crítica sobre lo que de verdad acontecía en el interior de las aulas. Toda la reflexión relacionada con el papel de las instituciones educativas en la sociedad del momento, con la concienciación, con las responsabilidades morales y políticas era algo bastante tabú en la investigación y divulgación universitaria.

Este alejamiento del discurso más universitario del mundo de la práctica de los centros escolares, supuso dividir el ámbito de la educación en dos bandos, en dos mundos fuertemente dicotomizados, aunque con fuertes contradicciones cada uno de ellos, y con una clara y peligrosa división del trabajo. Por un lado, tenemos un espacio obsesionado por la reflexión teórica, por elaborar y perfeccionar teorías bastante divorciadas de la realidad dado que en rarísimas ocasiones se buscaba una contrastación adecuada con el contexto real de las aulas. Sus resultados, por tanto, no ayudaban a resolver ninguno de los problemas que día a día se viven en esos nichos ecológicos que son las aulas. Por otro lado, la contestación del profesorado más militante, más activo y concienciado políticamente, le obliga a rechazar esos marcos de análisis y soluciones que, desde la práctica, resultan incomprensibles, lejanos y sin conexión con las necesidades más urgentes que los profesores y profesoras detectan en su trabajo diario. Este colectivo genera así un claro rechazo por la reflexión más teórica, lo que le lleva, en numerosas ocasiones, a caer en una dinámica de la práctica por la práctica.

Se impone, por consiguiente, la necesidad de una conjunción de estos dos contextos, el más reflexivo y el práctico. Una educación reflexiva y crítica «sólo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión» (CARR, W. y KEMMIS, S., 1988, p. 59). La divulgación entre un número cada día mayor de profesores y profesoras del modelo de «el profesorado como investigador» supone ya estar caminando en una vía superadora de las distancias entre ambos contextos.

El optimismo que supone la constatación de este acercamiento a modelos prácticos más reflexivos y críticos por parte de un buen número de docentes, no nos debe hacer olvidar que existe otra buena proporción de profesores y profesoras cómodamente instalados en una práctica rutinaria y con peligrosos efectos sobre el futuro de muchos chicos y chicas que el día de mañana, y también en el presente, pagarán caro el injusto precio de un fracaso escolar que, en buena medida, otras prácticas educativas podrían llegar a compensar.

La formación del profesorado y el cuerpo único docente

La consideración de los estudios universitarios de profesorado de Educación Infantil y EGB como titulación de segunda categoría es algo que nos puede ayudar a comprender el porqué del escaso atractivo y desprestigio de esta profesión.

Estoy convencido de que el alto grado de jerarquización que se manifiesta entre los distintos cuerpos de profesorado del sistema educativo, supone uno de los mayores *handicaps* para una auténtica profesionalización del colectivo docente que desempeña su trabajo en los niveles educativos anteriores a los que se localizan en las Facultades Universitarias. Actualmente existen diferencias muy significativas tanto en las remuneraciones salariales, como en los requisitos de titulación y en los grados de prestigio que se pueden alcanzar en clara dependencia con el nivel educativo en el que se desarrolla el trabajo profesional de los docentes.

Es prioritario no descuidar la reivindicación histórica del mundo de la enseñanza del cuerpo único de profesorado. La imposibilidad de conseguir la *categoría profesional y salarial máxima* trabajando en cualquiera de los niveles del sistema educativo, sin tener que preocuparse por «ascender» (por ejemplo, de Educación Infantil a Educación Secundaria o Bachillerato) es un obstáculo insalvable que no facilita que las profesoras y los profesores quieran permanecer en un nivel que no sea el universitario.

Actualmente es demasiado frecuente el caso de la persona que, una vez que aprueba unas oposiciones que le definen como profesor o profesora de uno de los primeros niveles del sistema educativo, Educación Preescolar (en la actualidad) o EGB, comienza a preparar una estrategia para «ascender» profesional y salarialmente. Por ello, si su titulación es de una Escuela de Magisterio, tratará de alcanzar una licenciatura que le posibilite esa «escalada» y «fuga»; así, por ejemplo, puede optar por licenciarse en Pedagogía o Psicología, tanto para huir del medio rural y aproximarse a la ciudad, como para poder optar a un Gabinete Psicopedagógico, la Inspección, etc. O también puede concentrarse en estudiar una licenciatura que le facilite el paso de profesor o profesora de Formación Profesional o de Bachillerato.

No es frecuente que el profesorado que decide promocionarse mediante estudios universitarios que le abren puertas en otros niveles superiores de la enseñanza, no aproveche esa ocasión de «ascenso», y que lo único que le guíe sea el tratar de perfeccionarse con la sola finalidad de trabajar mejor en el nivel educativo por el que se decidió con anterioridad.

Pienso que no es demasiado arriesgado afirmar que, en la actualidad, debido a esta jerarquización existente, la mayoría de los profesores y profesoras, con excepción de los catedráticos y catedráticas de Universidad, son «docentes frustrados» que desean desarrollar su trabajo en un nivel educativo superior al que, en ese momento, ocupan.

Es muy difícil sentirse plenamente satisfecho en una etapa como la de Educación Infantil o EGB, sabiendo que socialmente no es una profesión valorada. Pensemos que la profesora de estas etapas de mayor prestigio nunca puede llegar a obtener un reconocimiento social y unas retribuciones económicas semejantes a las de una Catedrática de Instituto, y mucho menos similares a las de una Catedrática de Universidad.

Por consiguiente, es importante tratar de homologar tanto la duración de los estudios como las retribuciones salariales del profesorado de estas etapas educativas con las de los niveles superiores. Lograr que se definan las titulaciones de Educación Infantil y Primaria como *licenciaturas* supondría un gran paso de cara a reivindicar el fin de las jerarquías que, hasta el presente, se establecen entre el profesorado, en una relación directa con los distintos niveles del sistema educativo donde desempeña su trabajo.

Pienso, asimismo, que es preciso que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se conviertan en Facultades, del mismo modo que también son Facultades Universitarias las instituciones que forman a las profesoras y profesores de los niveles superiores del sistema educativo: Formación Profesional, Bachillerato y Universidad.

La consideración de los estudios de esta profesión como «carreras de ciclo corto» parece querer significar una preparación menor que la que se requiere para trabajar en otros niveles del sistema educativo, como Bachillerato y Formación Profesional. Otra consecuencia que de esto se deriva es la de que las personas especialistas que estas instituciones preparan trabajarán en profesiones consideradas como «menores» o «bajas».

Los estudios de magisterio hasta la década de los 70 estaban considerados como sustitutos del Bachillerato Superior, y posteriormente cuando se les pasó a considerar de rango universitario, durante algún tiempo siguieron, en la práctica, dispensando una formación que podríamos considerar como de bachillerato alargado o «rebachillerato», empleando las palabras de Samuel BOWLES y Herbert GINTIS, estas instituciones eran como Institutos de «Bachillerato con ceniceros» (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981, p. 276).

No estoy preconizando un alargamiento de los estudios de Magisterio sin otro objetivo que el de igualarse con los de las Facultades Universitarias, aun cuando ésta es también una razón de gran peso. Más bien lo que pretendo decir es que a nadie se le escapa, y mucho menos a los propios profesores y profesoras, que la formación que hasta ahora se ofrece tiene, en muchas ocasiones, lagunas importantes en sus *curricula,* debido, principalmente, al poco tiempo que se dispone para materias muy importantes y profesionalizadoras como pueden ser la Teoría de la Educación, el Diseño y Desarrollo del *Curriculum,* las Didácticas específicas, Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, la Sociología General y del Conocimiento, Puericultura y Nutrición, etc. Materias estas que, aun cuando pueden poseer tales rótulos en la actualidad, no obstante necesitan

más tiempo para la profundización y un mayor número de prácticas para la reflexión crítica y la ejercitación práctica.

El rápido e intenso crecimiento en la totalidad de las áreas fundamentales de conocimiento a las que está supeditada de manera decisiva la práctica de la Educación Infantil y Primaria hace necesaria una revisión en profundidad de los planes actuales de formación inicial de las profesoras y profesores de estas etapas educativas.

Por tanto, es prioritario repensar la formación continuada del profesorado que ya trabaja en estos niveles de enseñanza. Contribuir a incrementar su conocimiento y sus habilidades prácticas redundará también en una elevación del nivel de *autoconfianza* de un cuerpo de profesionales al que con mucha frecuencia se tiende a infravalorar (véase TORRES, J., 1988, b).

Estimular el trabajo en colaboración, por una parte, entre profesoras y profesores que están en ejercicio en las Escuelas Infantiles y Colegios de EGB y, por otra, con todos aquellos colectivos profesionales que tienen relación con el mundo de la infancia, es una de las estrategias clave para el éxito de esta tarea de perfeccionamiento. Coordinación que se debe plantear en un plano de igualdad y de forma democrática; sólo así, este trabajo práctico y reflexivo que es la educación escolar, alcanzará los niveles de calidad que todos y todas deseamos y, por consiguiente, contribuiremos a incidir en la lucha contra la discriminación y los falsos prejuicios y expectativas que condicionan el desarrollo del ser humano.

Una estrategia como la de formar grupos de investigación-acción, creo que puede ser una de las vías más adecuadas de enfocar esta colaboración y de incidir en la calidad de la educación.

La actividad práctica de profesores y profesoras en las instituciones educativas suele estar dirigida en gran parte por la costumbre, la tradición, la rutina y, a veces, algún grado de coerción, especialmente si está sujeta a los mandatos de los libros de texto. Todo ello no hace sino limitar las propuestas educativas que se ofrecen a los alumnos y alumnas.

Es en un modelo educativo similar donde el *curriculum* oculto tiene tanto peso. De ahí que, en muchas ocasiones, los objetivos que realmente se favorecen con la dinámica de la vida cotidiana que se fomenta en las aulas resulten contrarios a los que de una manera intencional se pretenden.

Los métodos como la investigación-acción, a la vez que funcionan como sistema de formación permanente del colectivo docente, también inciden de una manera muy importante en las propuestas curriculares que se planifican y desarrollan en los centros de enseñanza. Son una de las formas que contribuyen a eliminar esas otras prácticas educativas que están distorsionadas por preconcepciones, rutinas, costumbres e ideologías que el profesorado considera rechazables en sus discursos explícitos.

Sólo un colectivo docente reflexivo, crítico y dotado de un gran bagaje teórico y práctico puede planificar y desenvolver deliberadamente propuestas curriculares que hagan que esa vida cotidiana que tiene lu-

gar en las instituciones escolares sea verdaderamente educativa y de interés para todos los niños y niñas.

Trabajar en esta dirección favorece, además, que estos campos de la *Educación Infantil* y *Primaria resulten cada vez más fascinantes para atraer* y retener a los mejores profesores y profesoras y, en general, a aquellas y aquellos profesionales de gran talento a los que, en estos momentos, este ámbito de trabajo-investigación no les resulta interesante y atractivo para su realización.

CAPITULO IX

El *curriculum* y la educación de los ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática

Analizar el sistema educativo y, por consiguiente, lo que los ciudadanos y ciudadanas aprenden en su paso por las instituciones escolares supone prestar atención no sólo a lo que denominamos el *curriculum* explícito, sino también al *curriculum* oculto.

El *curriculum* explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el *curriculum* que cada docente desarrolla en el aula. El *curriculum* oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.

El *curriculum* oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico, tal como vimos en los capítulos anteriores. Sin embargo, el desarrollo de *curriculum* oculto no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes. El análisis del *curriculum* latente en cada situación concreta pone de relieve que la vida del colectivo estudiantil en los centros educativos no se caracteriza por un sometimiento sin más a los dictados de las normas, tareas y significados que les imponen sus docentes. Los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete.

Mediante análisis etnográficos muy detallados [WILLIS, P. (1977); MCROBBIE, A. (1978); EVERHART, R. (1983); KING, N. (1976), etc.] es posible constatar que los colegios e institutos están diseñados para transmitir unos contenidos culturales con la finalidad de preparar a los miembros más jóvenes de cada sociedad específica para, en el futuro, desempeñar aquellos roles que precisa un modelo de sociedad definida desde los intereses de los grupos sociales dominantes. Como resultado de la política educativa que en un momento histórico concreto se piensa y se legisla, también estas instituciones «en última instancia ayudan en la producción del conocimiento técnico-administrativo requerido, entre otras cosas, para expandir mercados, controlar la producción, el trabajo y las personas, abordar la investigación básica y aplicada que necesita la industria y crear las necesidades *artificiales* extendidas entre la población» (APPLE, M. W., 1985, p. 22). Pero esta producción no siempre tiene lugar sin una aparición de fisuras al mismo tiempo, sin la creación de contradicciones, lo que proporciona diversas oportunidades para realizar aprovechamientos más democráticos de este conocimiento técnico-administrativo y ponerlo al servicio de otras clases y grupos sociales más desfavorecidos.

Con las nuevas metodologías de investigación de corte etnográfico se empieza a poder ver cómo existe una rica y dinámica vida dentro de cada una de las instituciones escolares; vida que goza, asimismo, de una relativa autonomía. Esta autonomía es la que posibilita generar contradicciones que contribuyen a la transformación del sistema económico, político, cultural, religioso y militar que caracteriza la vida de esa comunidad en la que están insertas las instituciones educativas.

En los análisis acerca del sistema educativo y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas es preciso abandonar los lenguajes y análisis excesivamente críticos y paralizantes que no presentan posibilidades reales para una acción liberadora. Este excesivo negativismo fue algo que, como vimos, acompañaba los discursos de las teorías de la reproducción; pero tampoco quisiera cargar todas las culpas contra un modelo en el que el lenguaje de las posibilidades no tenía apenas cabida. Más bien pienso que los modelos analíticos que constatan la posibilidad de una resistencia y de una «producción» de contenidos culturales, de destrezas y valores por parte de las personas que conviven en las instituciones de enseñanza, fueron en gran medida fruto de la caída en la cuenta de que las estrategias anteriores contribuían a mantener el *status quo* vigente. Las propuestas de solución que tales modelos reproduccionistas avalaban suponían tener que asumir una situación de espera interminable y, al mismo tiempo, constatar cómo la institución académica trataba de «domesticar» a las nuevas generaciones.

Fue necesario profundizar en este debate negativo y desmenuzar la realidad con variadas técnicas de inmersión, especialmente etnográficas, para lograr, de este modo, violentar los modelos conceptuales vigentes hasta concebir otros modelos alternativos como el que suponen las teorías de la producción cultural. Este nuevo modelo ya permitió pensar en

prácticas contrahegemónicas, frente al discurso reproduccionista anterior que era paralizante y desplazaba la acción fuera de la escuela, a la lucha económica, política e, incluso, militar; una vez realizadas las transformaciones radicales convenientes en el aparato económico y político es cuando se podía pensar en prácticas educativas diferentes y en que pudiese hacer su aparición otra institución escolar estructuralmente distinta.

En el período de mayor vigencia de las teorías de la reproducción, el lenguaje posibilista de ir haciendo lo que se pueda en los centros de enseñanza llegó a ser considerado como algo que no merecía demasiado la pena. Incluso en el Estado español en esos momentos, principalmente a partir de mediados de la década de los 70, había algunas fuerzas políticas y grupos sociales muy politizados que llegaban a no mirar con buenos ojos a los MRPs por considerarlos «reformistas». La teoría althusseriana de la que se servían tales ideologías radicales para analizar la realidad les llevaba a ignorar la autonomía del ámbito cultural y, por consiguiente, del sistema educativo.

Con la elaboración de las teorías de la producción se facilita la reflexión sobre aquellas culturas y prácticas sociales que la institución escolar pretendía silenciar; se ve su viabilidad emancipadora y transformadora, o la necesidad de generar una nueva cultura capaz de eliminar la situación de opresión y marginalidad.

La educación de las ciudadanas y ciudadanos en y para una sociedad democrática es necesario llevarla a cabo en el marco de instituciones en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas a promover y ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo y de comprometerse en la realización de conductas responsables y efectivas, dentro de una filosofía de respeto y apoyo de los valores y procesos democráticos.

Una educación crítica para una sociedad democrática implica que los alumnos lleguen a cuestionarse las interpretaciones de la realidad excesivamente homogéneas con las que se trabaja en el desarrollo de los *curricula* en las aulas. La finalidad del *curriculum* crítico es totalmente contraria a la de los *curricula* más tradicionales; estos últimos tratan de convertir los acontecimientos de la realidad a la que se refieren, así como sus justificaciones e interpretaciones, en algo natural e incuestionable, algo como de sentido común. Sin embargo, el *curriculum* crítico intenta obligar al alumnado a que cuestione los conocimientos, actitudes y comportamientos que considera «naturales» y «obvios». El *curriculum* crítico no sólo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento de que dispone la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad.

Una postura teórica de avanzadilla en esta línea es la que nos proporciona Basil BERNSTEIN (1971), a comienzos de la década de los 70, de

manera especial con los conceptos *marcos de referencia* y *clasificación*. Este modelo de análisis del sistema educativo y de los *curricula* ya constata la posibilidad y realidad de *marcos de referencia débiles* y de una *clasificación débil*. El concepto «marcos de referencia débiles» se refiere a que existen posibilidades de control por parte de profesoras y profesores y del propio alumnado en la selección, organización, ritmo y temporalización de los contenidos culturales que se trabajan en las instituciones educativas en las que participan.

Frente a las formas tradicionales de «clasificación fuerte» o, lo que es lo mismo, con *curricula* en los contenidos se presentan organizados fragmentariamente, aislados unos de otros, sin explicitar sus relaciones, una forma de «clasificación débil» posibilita la creación de *curricula* cuyos contenidos puedan organizarse de una manera más globalizadora e interdisciplinar. Esta nueva presentación de los contenidos curriculares, la clasificación débil, supone una valiosa ayuda para su *comprensión;* de este modo se facilita el análisis y el entendimiento de la realidad en todas sus dimensiones e interrelaciones; es posible captar más claramente los intereses de clase, grupo social, de género, raza, la importancia de los puntos de vista nacionalistas o estatalistas, etc. Un *curriculum* cuyos marcos de referencia y clasificación sean débiles es más fácil que contribuya a que puedan presentarse ante la vista del alumnado y del propio colectivo docente las virtudes e injusticias del sistema sociopolítico vigente en ese momento.

Una vez que tanto el profesorado como el alumnado es capaz de analizar y juzgar las características y peculiaridades de la institución escolar y del mundo en el que viven, queda abierta la posibilidad de *resistencias* ante aquello que no sea de interés y suponga algún grado de injusticia para todas o parte de las personas que colaboran en el trabajo en los centros de enseñanza.

Las contradicciones y las modificaciones de las normas son una posibilidad inherente en cualquier proceso de escolarización, al igual que en el interior de las demás instituciones de la sociedad. Los mensajes con los que chicos y chicas entran en contacto en los centros de enseñanza, tanto los provenientes de las tareas escolares que el profesorado les propone, como de los materiales curriculares, es probable que muestren algún grado de discrepancia con otros mensajes provenientes de otros ámbitos sociales. Las limitaciones y oportunidades que el medio escolar suele mostrar al colectivo estudiantil sobre sus posibilidades de participación e intervención en los asuntos de la comunidad de la que forman parte son reinterpretadas a la luz de las informaciones que también les llegan desde otras instituciones y espacios sociales.

El profesorado, a su vez, también tiene su propia concepción de lo que debe ser el sistema educativo, de cómo desarrollar su trabajo en las aulas. Sus ideas acerca de las posibilidades de la educación y de los contenidos culturales con los que necesitan familiarizarse las generaciones más jóvenes que tienen a su cargo, influyen en su tarea de mediadores

entre las exigencias de los programas oficiales, los materiales curriculares y las expectativas y experiencias de sus estudiantes. De ahí la enorme diferencia de climas pedagógicos que se pueden observar en una misma aula según quien sea la profesora o profesor que se encuentra al frente. Así, es posible advertir la existencia de un grupo importante de enseñantes que están más preocupados por estimular en el alumnado su capacidad de reflexión crítica, se desviven para conseguir que éste sea cada vez más autónomo y solidario, para que aprendan a aprender y a trabajar en equipo; por el contrario, también existe un buen número de docentes cuya obsesión principal es la de imponer su autoridad y disciplina, enseñar a los niños y niñas a obedecer, a realizar los deberes académicos sin protestar y a comportarse ante la autoridad.

Existen aspectos del *curriculum* y de los procesos de escolarización que presentan un potencial liberador, al permitir al colectivo estudiantil confrontar informaciones y puntos de vista muy diferentes, desarrollar procedimientos y construir conocimientos y valores que son imprescindibles para ayudar a suprimir las injusticias de la realidad que comparten.

Para poder comprender e intervenir de una manera contrahegemónica desde las instituciones escolares es importante tener presente algún esquema del modo de funcionar una sociedad, qué esferas la integran y cómo éstas operan.

Cuando analizamos las parcelas cuya interrelación constituye la vida social (véase Cuadro 6): la económica, política, cultural, religiosa y militar, vemos que pueden funcionar de una manera conjunta estableciendo o apoyando la creación de instituciones, estructuras organizativas, normas, conocimientos, valores, etc., que favorecen la reproducción y otorgan legitimidad a todo aquello que las clases y grupos sociales que controlan tales parcelas propugnan. También es posible, sobre la base de los conflictos que se plantean entre las preocupaciones, intereses y necesidades de unos colectivos y grupos sociales frente a otros, generar contradicciones suficientemente fuertes o insalvables, que pueden concluir en diversas transformaciones más o menos radicales y profundas en el interior de algunas o de todas las esferas antes mencionadas y, por tanto, instaurar otro modelo de sociedad.

A su vez, estas cinco esferas se hallan afectadas, fundamentalmente, por seis variables cuya dinámica e interacciones ayudan o entorpecen la reproducción, contradicción y modificación de dichas esferas y del tipo de sociedad a que dan lugar. Estas dinámicas más frecuentes, capaces de aglutinar los elementos activadores de la vida social son:

- la clase social,
- el género,
- las ideologías nacionalistas frente a las estatalistas,
- la raza,
- los intereses urbanos frente a los rurales, y
- el ecologismo frente al desarrollismo.

Cuadro 6. Dinámicas que interactúan contribuyendo a la reproducción, contradicción o modificación de la vida social

Vida social (parcelas en interrelación)

ECOLOGISMO DESARROLLISMO	URBANISMO RURALISMO	RAZA	GENERO	NACIONALISMO ESTATALISMO	CLASE SOCIAL	
						ECONOMIA
						POLITICA
						CULTURA
						RELIGION
						MILITAR

Estas variables no son las únicas posibles, ni tampoco son las que funcionan en todas las sociedades y en todo momento histórico, sino que, en cada situación sociohistórica concreta, unas tienen mayor peso que otras; unas se convierten en motores principales y otras tienen una influencia menos importante o, incluso, no entran ni en juego. De este modo, si nos referimos al Estado español, vemos cómo en ciertas comunidades autónomas y en períodos históricos concretos, la vida política, económica y social tiene como motor principal la dinámica nacionalismo-estatalismo, por ejemplo, en el País Vasco y Cataluña. En otras comunidades, sin embargo, en ese mismo momento histórico, lo que permite y decide las agrupaciones que realizan las personas es fundamentalmente la perspectiva de los intereses de clase o también de género; ahí está, por ejemplo, el peso de los movimientos feministas sobre todo cuando se producen atentados flagrantes contra los derechos de las mujeres, etc. En otros momentos de nuestra historia, en muchos lugares también fueron decisivas las dinámicas en torno a la defensa de intereses y valores de carácter más rural, frente a otros exclusivamente urbanos. En diversos países, por el contrario, lo que en ellos sucede es imposible comprenderlo sin tener presente el papel que desempeña la dimensión raza, por ejemplo, en Sudáfrica o incluso en muchos estados de Norteamérica. En la década de los 70 y 80 en Europa los puntos de vista ecologistas son decisivos para explicar el porqué de muchos acontecimientos y decisiones.

El sistema educativo y, por consiguiente, todo lo que acontece en el interior de las aulas y centros de enseñanza, estará afectado por estas mismas dinámicas. Las clases o grupos sociales con mayor grado de control de las esferas que conforman la vida social son quienes van a tener más influencia en lo que será el aparato de gobierno del Estado y, por consiguiente, quienes tratarán de influir en los *curricula* que se planifiquen y desarrollen en las instituciones educativas. Este querer controlar la educación que necesitan adquirir las futuras generaciones se lleva a cabo en los diversos lugares y fases que están presentes en el espacio que existe desde que un determinado colectivo accede al gobierno con un proyecto ideal de cómo debe ser un sistema educativo y los proyectos curriculares que éste favorecerá, hasta el *curriculum* real: los aprendizajes que verdaderamente tienen lugar.

Basándonos en el esquema que presenta José GIMENO SACRISTÁN (1988, pp. 123-125) acerca de los niveles o fases que atraviesa un *curriculum* desde que se prescribe hasta que alcanza su verdadero significado en los aprendizajes que construyen alumnos y alumnas, podemos diferenciar una serie de momentos que poseen una especificidad propia y en los que se producen espacios de indeterminación y de autonomía.

Las intenciones de los grupos que controlan el poder las podemos vislumbrar ya en el programa político que comunican a los ciudadanos y ciudadanas votantes en el momento que se presentan a elecciones, siempre y cuando se trate de sociedades democráticas. Posteriormente estos propósitos alcanzan un mayor grado de concreción en los contenidos curricu-

lares mínimos que, por lo general, con carácter obligatorio se legislan para las diversas etapas que conforman el sistema educativo, especialmente para las que constituyen el tramo de escolaridad obligatoria. En el Estado español, dado que las Comunidades Autónomas tienen competencias en educación, también en este ámbito los grupos sociales responsables de gobernarlas tienen un programa de intenciones, lo que se traducirá, más o menos fielmente en las prescripciones de obligado cumplimiento que dictan para las instituciones educativas pertenecientes a su territorio.

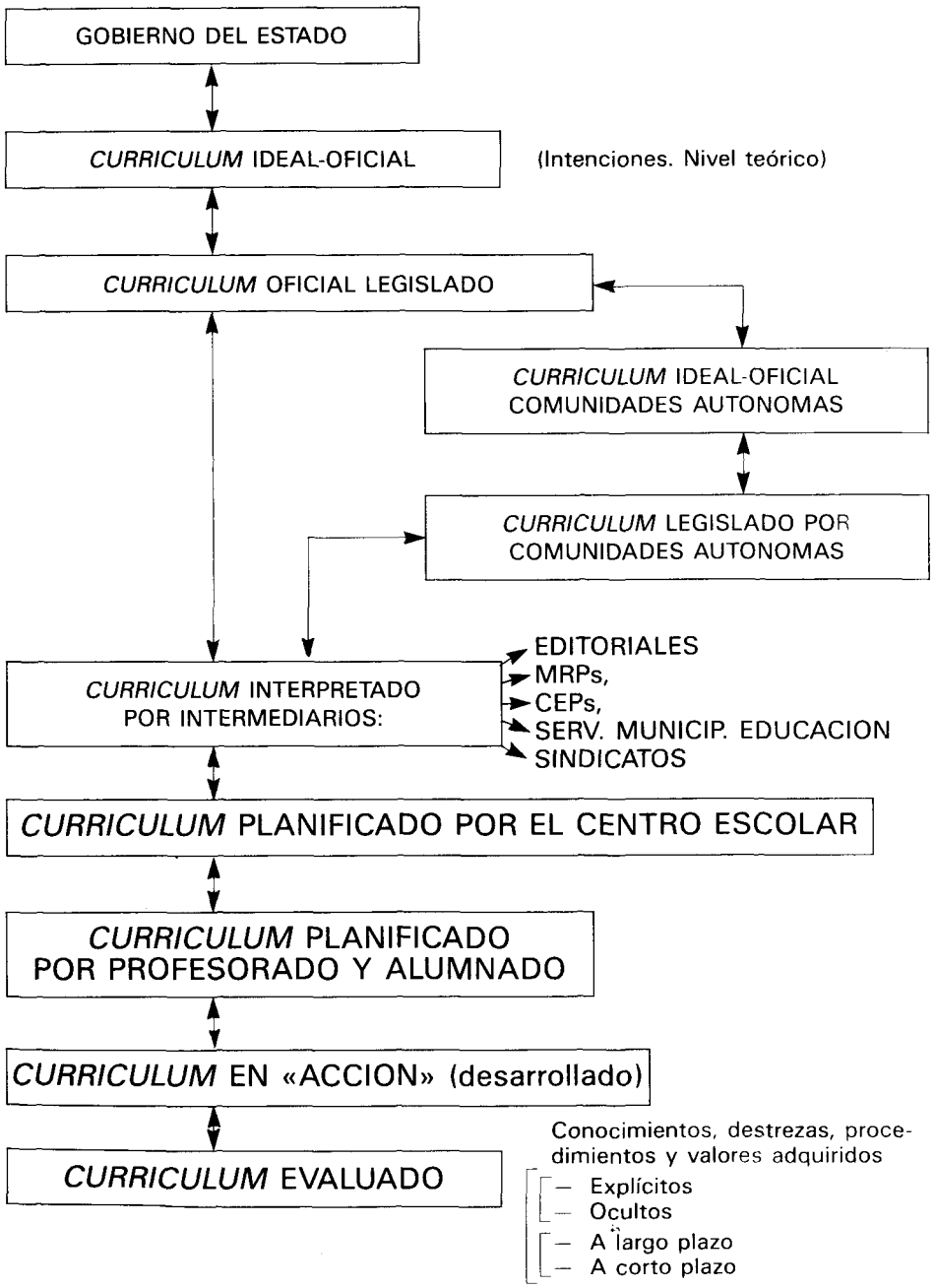
Estas propuestas legislativas es preciso, sin embargo, plasmarlas en proyectos más prácticos y este trabajo va a recaer fundamentalmente en un buen número de empresas e instituciones que se encargan de traducir esas prescripciones administrativas en propuestas de acción para los centros y aulas escolares. Las empresas editoriales son quienes más empeño ponen en esta tarea, entre otras cosas, porque en la medida en que por ello suelen entender dedicarse exclusivamente a editar libros de texto, tienen en su mano uno de los negocios más lucrativos que existen. En estas dos últimas décadas es preciso destacar el esfuerzo que otras instituciones vienen realizando para producir otro tipo de materiales más innovadores e interesantes, tanto para el profesorado como para el alumnado. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), los Centros de Profesores (CEPs), los Servicios Municipales de Educación de numerosos Ayuntamientos, los Sindicatos de enseñantes, etc., son algunas de estas nuevas instituciones que acostumbran a producir materiales y a divulgar las propuestas de innovación que muchos profesores y profesoras vienen llevando a cabo día a día.

El *curriculum* vuelve a ser releído y reelaborado también en las propias instituciones de enseñanza por el colectivo de profesores y profesoras de cada centro escolar y por cada enseñante y su alumnado en cada aula.

En cada una de estas fases o momentos por los que pasa la construcción del *curriculum* hasta su evaluación en las aulas (véase Cuadro 7) las dinámicas a las que antes nos hemos referido (nacionalismo-estatalismo, clase social, género, ruralismo-urbanismo, raza y ecologismo-desarrollismo) juegan un papel decisivo. En cada uno de estos momentos existen grados importantes de autonomía lo que, por consiguiente, posibilita que se puedan agudizar contradiciones y producir «relecturas» un tanto «interesadas» de las prescripciones de la fase anterior. Los conflictos y las posiciones de fuerza de algunos grupos o colectivos sociales mejor organizados favorecen, en muchas ocasiones, que ese *curriculum* pueda remodelarse y contemplar aquellos puntos de vista o cuestiones de interés para estos grupos.

Esto quiere decir que profesoras y profesores y el alumnado ya no son, ni pueden ser vistos como bloques monolíticos, acríticos y pasivos, sino que son personajes activos, que procuran hacer valer sus derechos y denunciar aquellas formas de marginación que resultan especialmente visibles. El colectivo docente y estudiantil no es una categoría uniforme, por

Cuadro 7. Fases por las que atraviesa la construcción del *curriculum* hasta su desarrollo y evaluación en las aulas



ello es comprensible que no todos y cada uno de los miembros que l integran realicen los mismos análisis de la sociedad y de la vida en l comunidad a la que pertenecen; por tanto, tampoco es frecuente qu en sus actuaciones diarias se sientan motivados y preocupados por la mismas cuestiones y con idénticas posturas a la hora de ofrecer o de fender soluciones. Por el contrario, las diferencias más notorias entr las personas que componen los colectivos de enseñantes y alumnad vienen derivadas de cómo cada una de estas personas se sienta má identificada con su pertenencia a una específica clase o grupo socia y/o a un determinado sexo, y/o a una específica nación o estado, y/o una raza, y/o a un pueblo o ciudad, y/o sean defensores de posturas ecc lógicas o desarrollistas a cualquier precio. Sobre la coincidencia o n en alguna o algunas de esas dimensiones se van a establecer alianza entre estos miembros de la comunidad escolar, e incluso con otros cc lectivos menos implicados en cuestiones educativas. Así, por ejemplc es bastante habitual que en las instituciones de enseñanza, grupos d estudiantes establezcan pactos, más o menos explícitos, entre ellos algún sector del profesorado en la medida en que ciertos intereses es pecíficos entren en juego; lo mismo ocurrirá con los profesores y profe soras. Para la defensa de determinados intereses que no son compartido por el profesorado por unanimidad, y que se traducen en la existenci de posturas enfrentadas, es normal que cada grupo intente alianzas co aquel o aquellos otros sectores con una visión y una postura con mayc res posibilidades de llegar a alguna solución común. Los distintos gru pos de docentes también es frecuente que lleguen a aliarse, más o meno claramente, con sectores del alumnado frente a otros grupos de docer tes y estudiantes desde la coincidencia en determinados análisis y sc luciones que en un momento concreto se consideran más decisivas importantes.

Las coincidencias que sirven de nexo de cohesión de un grupo a l hora de defender aspectos vinculados a un determinado sexo, o ideolc gías nacionalistas frente a otras de carácter estatalista, o los interese de una raza específica frente a otra, etc., sirven como estamos viend diariamente, como motor de importantes acciones. Son estos interese concretos, que sirven de unión y que se tratan de defender o promove algo que también está presente en las aulas escolares y que nos ayud a encontrar una explicación de las contradicciones y resistencias qu en este espacio institucional se producen.

No toda resistencia, sin embargo, conduce a la modificación y trans formación de la sociedad; existen asimismo *resistencias erráticas* qu no conducen a ninguna parte. Resistencias que, en el fondo, no moles tan a los grupos que tienen un mayor control de los núcleos de pode ya que no sugieren soluciones alternativas.

Quizá lo más importante que se desprende de las investigacione etnográficas que en capítulos anteriores comentamos, es que nos de muestran que en las instituciones escolares también se *produce*

contenidos que no estaban previstos por las personas dedicadas a diseñar la política educativa y los *curricula* oficiales. Por tanto, si se mejora la capacidad de reflexión crítica sobre el trabajo que día a día se desarrolla en los centros y aulas escolares, si los profesores y profesoras recobran la confianza y profesionalidad, será factible contribuir a la producción de una cultura de resistencia adecuada, generar una *contrahegemonía* que contribuya de manera más decisiva en la lucha a favor de la desaparición de las injusticias sociales.

La Didáctica moderna se vale para ello de las aportaciones de numerosas ramas del saber: la sociología, la psicología del desarrollo y del aprendizaje, la filosofía, la ética, la política, etc. Las cuestiones sobre la naturaleza del conocimiento, las preguntas sobre qué debe ser enseñado y con qué intereses, cuándo y cómo debe ser presentado a los alumnos y alumnas, etc., son algunas de las cuestiones centrales que nos llevan a recurrir a las ciencias antes citadas.

Por tanto, es preciso dejar constancia también de que los problemas del *curriculum* no pueden ser reducidos a la psicología; tentación ésta en la que se acostumbra a caer con bastante frecuencia. «Convirtiendo a la escolarización en un problema psicológico —escribe Thomas S. POPKEWITZ— escondemos las tensiones sociales y las contradicciones en la sociedad adulta, atrayendo la atención fuera de las condiciones diferenciales de escolarización y los perjuicios de aquellas condiciones. La psicología tiende a no focalizarse sobre el desarrollo histórico y social de la escuela. Su horizonte es el individuo y la posibilidad del individuo dentro de un grupo. El contenido sociocultural de la transmisión no es problemático» (POPKEWITZ, Th., 1984, p. 82).

La nueva teoría y práctica curricular no debe descuidar y dejar sin analizar las cuestiones más sociales, más contextuales en las que se enmarcan y cobran sentido los temas más particulares y, por tanto, los comportamientos y valoraciones de cada persona.

Las preocupaciones sobre lo que cuenta como conocimiento válido, sobre la forma en que se transmite y se legitima ese conocimiento en cada institución escolar, qué y cómo evaluamos la vida de ese nicho ecológico que es el aula y el centro, son interrogantes que, en la medida en que les encontremos soluciones, nos facilitarán el ir construyendo una cultura pedagógica capaz de contribuir a la liberación del ser humano, de ayudar a que éste pueda alcanzar mayores cotas de libertad, solidaridad, responsabilidad y creación. No olvidemos que, como Max HORKHEIMER y Theodor W. ADORNO ya advirtieron, el olvido de la reflexión y de la crítica conducen a una sociedad administrada, sin control, por parte de los administrados.

Para contribuir a facilitar esta reflexión y la crítica de cualquier *curriculum* o problema curricular, pienso que pueden ser facilitadoras preguntas como las siguientes:

- ¿Qué teorías de la educación e ideologías mantenemos en nuestros análisis de los problemas curriculares? ¿Cómo contrastamos esas presunciones teóricas e ideológicas?
- ¿Qué grupos sociales y fuerzas o colectivos políticos respaldan los diferentes *curricula* existentes?
- Dadas las características del panorama político actual, ¿cuáles son las prioridades y decisiones a tener en cuenta en la selección, diseño, desarrollo y evaluación de los *curricula?*
- ¿Cómo y con qué fundamentos decidimos los fines prioritarios de la educación?
- ¿Quién puede «legitimar» los objetivos y contenidos de la educación: la Administración, las empresas editoras, el profesorado, el alumnado, las familias, etc.?
- ¿Qué se define y por qué como contenidos en el *curriculum* seleccionado?
- ¿Cuál es la relación entre los distintos aspectos de la metodología elegida (agrupamiento de alumnos y alumnas, organización espacial y temporal, recursos a utilizar, actividades a realizar...) y los objetivos y contenidos por los que optamos?
- ¿Cuáles son y por qué fueron elegidos los métodos de evaluación que utilizamos para realizar el seguimiento del rendimiento del alumnado? ¿Sirven estas estrategias de evaluación para captar todo lo que realmente acontece en el aula?

El debate sobre el sistema educativo y los valores inherentes a los *curricula* que se planifican y ofertan es una labor permanente, y no profundizar en esta tarea va a dar lugar, en muchas ocasiones, a resultados difícilmente reparables, en especial para alumnas y alumnos. Asumiendo que todo lo relacionado con la educación institucionalizada y, por tanto, con el *curriculum* está teñido de opciones ideológicas, «el problema educativo central de nuestro tiempo responde a tres necesidades sociales clave: 1) la de reconocer el imperativo moral de establecer normas sociales adecuadas para la educación y la sociedad; 2) la de comprender cómo son violadas, oscurecidas y difuminadas estas normas a través de las formas, estructuras y relaciones de la vida social contemporánea, incluyendo las propias de la educación y la escolarización; y 3) la de construir representaciones de la vida social capaces de asegurar tanto la continuidad intergeneracional como una transformación de la educación como parte de la continua transformación de la sociedad misma» (KEMMIS, S., 1988, pp. 148-149). En esta tarea, el trabajo en equipo de profesoras y profesores es algo imprescindible, y ello más aún en momentos históricos como el presente donde el individualismo es la forma dominante de conciencia y acción.

La creación de grupos de investigación-acción, donde el trabajo cooperativo, las relaciones de colaboración y el ejercicio de la democracia sean una preocupación constante, es una de las propuestas alternativas

con mayores posibilidades en la construcción de un pensamiento y prácticas contrahegemónicas. Mediante estrategias similares es como el *curriculum* oculto o, lo que es lo mismo, todo aquello de lo que no se es consciente tenderá a no existir, o por lo menos, a no tener un peso y unas consecuencias tan decisivas.

Las dimensiones ocultas del *curriculum* es preciso hacerlas ostensibles para que puedan ser analizadas de manera más crítica y contempladas desde lo que deben ser las verdaderas finalidades del sistema educativo. De todos modos, a la hora de analizar el papel que puede jugar la institución escolar en los procesos de cambio social, es necesario tratar de ser lo suficientemente prudentes para no caer en un exceso de optimismo, puesto que estas instituciones, consideradas en solitario, tampoco son una especie de «bálsamo de Fierabrás» de todos los males de la sociedad; éstas tienen limitaciones y condicionamientos estructurales importantes que restringen sus posibilidades de acción.

Creo que podemos decir que las teorías educativas de la producción y de la resistencia bordean también un peligro importante y es el del hacer un fuerte énfasis en las soluciones que se derivan exclusivamente de procesos profesionales en el ámbito de la educación, minusvalorando, aunque sin pretenderlo, acciones políticas que vayan más allá de la escuela o sobrepasen este ámbito profesional concreto. De ahí la preocupación que creo debe estar presente en todas las reflexiones sobre los centros de enseñanza y el sistema educativo.

Bibliografía

ABRAHAM A. y cols. (1986): *El enseñante es también una persona.* Barcelona. Gedisa.

ABRAHAM J. (1989): «Gender differences and anti-school boys». *The sociological review.* Vol. 37, n.º 1, pp. 65-88.

ADORNO, Th. W. y HORKHEIMER, M (1989): *Sociológica.* Madrid. Taurus.

AGGLETON, P. (1987): *Rebels without a cause? Middle class youth and the transition from school to work.* Lewes. The Falmer Press.

ALTHUSSER, L (1977): *Posiciones.* Barcelona. Anagrama.

ANYON, J. (1979): «Ideology and United States History Textbooks». *Harvard Educational Review.* Vol. 49, 3 (Agosto), pp. 361-386.

APPLE, M. W. (1979): *Ideology and Curriculum.* Londres, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Ideología y currículo.* Madrid, Akal, 1986).

APPLE, M. W. y KING, N. (1983): «¿Qué enseñan las escuelas»? en GIMENO, J. y PÉREZ, A: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, pp. 37-53.

APPLE, M. W. (1983): «Work, Class and Teaching» en WALKER S. y BARTON, L. (Eds.) *Gender, Class and Education.* Londres. The Falmer Press.

APPLE, M. W. (1985): *Education and power.* Boston. Routledge and Kegan Paul. ARK Edition. (Trad. cast.: *Educación y poder.* Barcelona. Paidós-M.E.C., 1987).

APPLE, M. W. (1985): «El marxismo y el estudio reciente de la educación». *Educación y Sociedad,* n.º 4, pp. 33-52.

APPLE, M. W., (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona. Paidós-M.E.C.

APPLE, M. W. y BEYER, L. (Eds.) (1988): *The curriculum: problems, politics, and possibilities.* Albany. State University of New York Press.

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1985): *Education under siege.* Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, Inc.

BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia.* Madrid, Siglo XXI, 2.ª ed.

BEAUVOIR S. (1970): *El segundo sexo.* Vol. 1: *Los hechos y los mitos.* Buenos Aires. Siglo XX.

BECHER, R. A. (1983): «La investigación en la práctica» en DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Madrid. Narcea, pp. 83-90.

BECKER, G. S. (1983): *El capital humano.* Madrid, Alianza.

BELSKY, J. (1988): «The "Efects" of Infant Day Care Reconsidered». *Early Childhood Research Quarterly*, 3, pp. 235-272.

BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1984): *La construcción social de la realidad.* Madrid. Amorrortu-Murguía, 7.ª reimpr.

BERNSTEIN, B. (1971): «On the Classification and Framing of Educational Knowledge» en YOUNG, M.F.D.: *Knowledge and control,* Londres, Collier Macmillan Ltd., pp. 47-69.

BERNSTEIN, B. (1983) «Clase y pedagogías visibles e invisibles» en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal.

BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control.* Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid. Akal.

BINI, G. (1977): «Contra el libro de texto» en BINI, G. y otros: *Los libros de texto en América Latina.* México, Nueva Imagen, pp. 19-50.

BLOOM, B.; DAVIS, A. y HESS, R., (1965): *Compensatory education for cultural deprivation.* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

BOBBITT, F. (1912): «Elimination of Wate in Education». *The elementary school teacher.* n.° 12 (Febrero).

BOBBITT, F. (1913): *The supervision of city schools: some general principles of management applied to the problems of city-school systems.* Libro del Año, n.° 12, Parte I, National Society for the Study of Education. Bloomington, Public School Publishing Company.

BOBBITT, F. (1924): «The New Technique of Curriculum Making». *The Elementary School Journal.* N.° 25 (Septiembre).

BOBBITT, F. (1924): *How to make a curriculum.* Boston, Houghton Mifflin.

BOLIN, F. S. y FALK, J. M. (Eds.) (1987): *Teacher renewal professional issues, personal choices.* Nueva York. Teachers College Press.

BOURDIEU, P. (1966): «Democracia y educación: escuela conservadora y escuela liberadora» en CANCIO, M. (Comp.): *La enseñanza reproductora y/o transformadora.* Santiago de Compostela. Coordenadas, 1988.

BOURDIEU, P. (1977): «Symbolic power» en GLEESON, D. (Ed.): *Identity and structure: issues in the sociology of education.* Driffield. Nafferton Books, pp. 112-119.

BOURDIEU, P. (1983): «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento» en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Comp.): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, pp. 20-36.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona. Laia.

BOWLBY, J. (1985) «The Nature of the Child's Tie to His Mother». *International Journal of Psychoanalysis,* 39, pp. 350-373.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *La meritocracia y el «coeficiente de inteligencia»: una nueva falacia del capitalismo. El I. Q. en la estructura de clases de los Estados Unidos.* Barcelona. Anagrama.

BOWLES, S y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica.* Mexico. Siglo XXI Editores.

BRAVERMAN, H. (1974): *Labor and monopoly capital: the degradation of work in the twentieth century.* Nueva York. Monthly Review Press.

BROUSSEAU, G. (1980): «L'échec et le contrat». *Recherches,* n.° 41, pp. 177-182.

CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares.* Madrid. Popular.

CALVO BUEZAS, T. (1990): *El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos.* Madrid. Tecnos.

CARNOY, M. y LEVIN, H. M. (1985): *Schooling and work in the democratic state.* Stanford. Stanford University Press.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona. Martínez Roca.

CASARES, J. (1977) *Diccionario Ideológico de la Lengua Española.* Barcelona. Gustavo Gili.

CASTEL, R. (1980): *El psicoanalismo. El orden psicoanalítico y el poder.* México. Siglo XXI.

Central Advisory Council for Education (CACE) (1967) *Children and their primary schools. The Plowden Report.* Londres. HMSO.

CHAPOULIE, J. M. y MERLLIÉ, D. (1972): «Les classes sociales et l'école. Présentation de recherches en sociologie de l'éducation». *Cahiers pédagogiques.* N.° 102 (Enero), pp. 41-48.

CHARTERS, W. W. (1924): *Curriculum construction.* Nueva York. Macmillan.

CHOROVER, S. L. (1982): *Del Génesis al genocidio. La sociobiología en cuestión.* Barcelona. H. Blume.

CLARK, M. M. y CHEYNE, W. M. (Eds.) (1979). *Studies in preschool education.* Londres. Hodder and Stoughton.

COLE, M. (Ed.) (1989): *The social contexts of schooling.* Lewes. The Falmer Press.

COLEMAN, J. S. (1961): *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education.* Glencoe. The Free Press.

COLEMAN, J. S. (1965): *Education and political development.* Princeton, Nueva Jersey. Princeton University Press.

COLEMAN, J. S.; HOFFER, T. y KILGORE, S. (1982): *Hight school achievement.* Nueva York. Basic Books.

COLEMAN, J. S. y HUSÉN, T. (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio.* Madrid. Narcea.

DALE, R. (1977): «Implications of the rediscovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching». En GLEESON, D. (Ed.): *Identity and structure: issues in the sociology of education.* Driffield. Nafferton Books, pp. 44-54.

DEAN, E.; HARTMANN, P. y KATZAN, M. (1984): *Historia en blanco y negro. Análisis de los manuales escolares en Suráfrica.* Barcelona. Serbal. UNESCO.

DEEM, R. (1978): *Women and schooling.* Londres. Routledge and Kegan Paul.

DEWEY, J. (1938): *Experience and education.* Nueva York. Macmillan.

DEWEY , J. (1978): *Democracia y educación.* Buenos Aires. Losada, 9.ª ed.

DIMAGGIO, P. y USEEM, M. (1978): «Social class and arts consumption: the origins and consequences of class diferences in exposure to the arts in America». *Theory and Society,* n.° 5, pp. 141-161.

EAGLETON, T. (1978): *Literatura y crítica marxista.* Bilbao. Zero-ZYX.

ELSON, R. (1964): *Guardians of tradition. American schoolbooks of the nineteenth century.* Lincoln. University of Nebraska Press.

ENGLUND, T. (1986): *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education.* Uppsala. Studentlitteratur.

ESTEVE, J. M. (1987): *El malestar docente.* Barcelona. Laia.

EVERHART, R. B. (1983): *Reading, writing and resistance. Adolescence and labor in a junior high school.* Boston. Routledge and Kegan Paul.

FEINBERG, W. (1983): *Understanding education. Toward a reconstruction of educational inquiry.* Cambridge. Cambridge University Press.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología.* Madrid. Akal.

FOUCAULT, M. (1982): *Vigilar y castigar.* Madrid. Siglo XXI, 7.ª ed.

FREUD, A. (1977) *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño.* Buenos Aires. Paidós.

GALTON, M. y SIMON, B. (Eds.) (1980): *Progress and performance in the primary classroom.* Londres. Routledge and Kegan Paul.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia.* Madrid. Morata, 6.ª reimpr., 1990.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata, 3.ª ed., 1991.

GIROUX, H. (1983): *Theory and resistance in education.* Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, Inc.

GIROUX, H. (1988): *Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age.* Minneapolis. University of Minnesota Press.

GIROUX, H (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona. Paidós-M.E.C.

GOLDSTEIN, P. (1978): *Changing the american schoolbook.* Lexington. Heath.

GORDON, D. M.; EDWARDS, R. y REICH, M. (1986): *Trabajo segmentado, trabajadores divididos.* Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

GRAMSCI, A. (1981): *Cartas desde la cárcel.* México. Ediciones Era, 2 vols.

GRANT, C. y SLEETER, C. (1989): *Turning on learning: five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability.* Columbus. Merrill.

GRUMET, M. (1981): «Pedagogy for Patriarchy: The Feminization of Teaching». *Interchange.* Vol. 12, n.° 2-3, pp. 165-184.

HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés.* Madrid. Taurus.

HABERMAS, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico.* Madrid. Taurus.

HALSEY, A. H.; HEATH, A. F. y RIDGE, J. M. (1980): *Origins and destinations: family, class and education in modern britain.* Oxford. Oxford University Press.

HEATH, A. (1981): *Social mobility.* Londres. Fontana.

HOLLAND, J. (1980): «Women's occupational choice. The impact of sexual divisions in society». *Reports on education and psychology.* Stockholm Institute of Education.

INGLE, D. J. (1973): «Necesidad de investigar las diferencias biológicas medias entre grupos raciales» en MEAD, M. y otros: *Ciencia y concepto de raza. (Genética y conducta).* Barcelona. Fontanella, pp. 127-135.

INGLIS, F. (1985): *The management of ignorance.* Oxford, Basil Blackwell.

JACKSON, P. W. (1975): *La vida en las aulas.* Madrid. Marova. (Nueva edición en Morata-Paideia, 1991).

JUBIN, Ph. (1988): *L' élève tête à claques.* París. Les Éditions ESF.

KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid. Morata.

KESSLER-HARRIS, A. (1982): *Out of work: a history of wage-earning women in the United States.* Nueva York. Oxford University Press.

KICKBUSCH, K. W. y EVERHART, R. B. (1985): «Curriculum, Practical Ideology, and Class Contradiction». *Curriculum Inquiry,* Vol. 15, n.° 3, pp. 281-317.

KING, N. R. (1976): *The hidden curriculum and the socialization of kindergarten children.* Tesis para el grado de Doctor of Philosophy (Ph. D.). Madison. Universidad de Wisconsin.

KING, R. (1978): *All things bright and beautiful?* Chichester. John Wiley and Sons.

LAKOMSKI, G. (1984): «On Agency and Structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's Theory of Symbolic Violence», *Curriculum Inquiry.* Vol. 14, n.° 2, pp. 151-163.

LEAR, J. (1981): *No place of grace. Antimodernism and the transformation of american culture. 1880-1920.* Nueva York. Pantheon.

LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona. Ariel.

LIVINGSTONE, D. W. y otros (1987): *Critical pedagogy and cultural power.* Londres. Macmillan.

LUBECK, S. (1985): *Sandbox society. Early education in black and white America.* Londres. The Falmer Press.

MACDONALD, M. (1980): «Schooling and the Reproduction of Class and Gender relations» en BARTON, L.; MEIGHAN, R. y WALKER, S. (Eds.).: *Schooling, ideology and the curriculum.* Lewes. The Falmer Press, pp. 29-49.

MCLAREN, P. (1986): *Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures.* Londres. Routledge and Kegan Paul.

MCROBBIE, A. (1978): «Working Class Girls and the Culture of Feminity» en Women's Studies Group. Cenre for Contemporary Cultural Studies: *Women take issue. Aspects of women's subordination.* Londres, Hutchinson and Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, pp. 96-108.

MERCER, N. y EDWARDS, D. (1981): «Ground Rules For Mutual Understanding: Towards a Social Psychological approach to Classroom Knowledge» en MERCER, N. (Ed.): *Language in School and Community.* Londres. Edward Arnold, pp. 30-46.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1985): *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).* Madrid. Servicio de Publicaciones del M.E.C.

MORGAN, V. y DUNN, S. (1988): «Chamaleons in the Classroom: visible and invisible children in nursery and infant classrooms». *Educational Review.* Vol. 40, n.° 1, pp. 3-12.

O'CONNOR, J. (1987): *Crisis de acumulación.* Barcelona. Península.

ONU (1983): «Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales» en GARCÍA, F. (Comp.): *Enseñar los derechos humanos. Textos fundamentales.* Madrid. Zero-ZYX, pp. 178-187.

PESTALOZZI, J. A. (1980): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (prólogos).* México. Porrúa.

PIQUERAS, J. A. (1988): *El taller y la escuela.* Madrid. Siglo XXI.

POPKEWITZ, Th. S. (1983): «Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas» en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Comps.): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, pp. 306-321.

POPKEWITZ, Th. S. (1984): *Paradigm and ideology in educational research.* Londres, The Falmer Press. (Trad. cast.: *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Madrid. Mondadori, 1988).

POPKEWITZ, Th. S. (1987): «The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling», en POPKEWITZ, Th. S. (Ed.): *The formation of the school subjects.* Londres. The Falmer Press.

POPKEWITZ, Th. S. (1987,b): «La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares». *Revista de Educación,* n.° 282, pp. 61-85.

POPKEWITZ, Th. S. (1987,c): «Ideology and Social Formation in Teacher Education», en POPKEWITZ, Th. S. (Ed.): *Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice.* Londres. The Falmer Press.

POULANTZAS, N. (1980): *Estado, poder y socialismo.* Madrid. Siglo XXI, 2.ª ed.

PRÜFER, J. (1940): *Federico Froebel.* Barcelona. Labor, 2.ª ed.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1970): *Diccionario de la Lengua Española.* Madrid. Real Academia Española, 19.ª ed.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): *Diccionario de la Lengua Española.* Madrid. Real Academia Española, 20.ª ed.

RETHEL, A. S. (1980): *Trabajo manual y trabajo intelectual.* Barcelona. Ediciones 2001.

RUESCHEMEYER, D. (1986): *Power and the division of labour.* Cambridge. Polity Press.

SACRISTÁN LUCAS, A. (1986): *El curriculum oculto: un estudio de socialización política desde la acción textual.* Tesis Doctoral, inédita. Madrid, U.N.E.D.

SARUP, M. (1986): *The politics of multiracial education.* Londres. Routledge and Kegan Paul.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L.; BELL, N.; GROSSEN, M. y PERRET- CLERMONT, A.-N. (1989): «Problems in Assessment of Learning: The Social Construction of Questions and Answers in the Scholastic Context». *International Journal of Educational Research.* Vol. 13, n.º 6, pp. 671-684.

SCHULTZ, Th. W. (1985): *Invirtiendo en la gente.* Barcelona. Ariel.

SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa.* Madrid. Akal.

SHARP, R. y GREEN, A. (1975): *Education and social control.* Boston. Routledge and Kegan Paul.

SHEPARD, L. A.; SMITH, M. L. y VOJIR, C. P. (1983): «Characteristic of Pupils Identified as Learning Diseabled», *American Educational Research Journal,* Vol. 20, 3, pp. 309-311.

SHOCKLEY, W. (1972): «Dysgenics. A Social Problem Reality Evaded by Illusion of Infinite Plasticity of Human Intelligence?», *Phi Delta Kappan,* n.º 1, pp. 291-295.

SHOR, I. (1987): *Critical teaching and everyday life.* Chicago. The University of Chicago Press.

SKINNER, B. F. (1967): *Walden dos.* Barcelona. Fontanella.

SKINNER, B. F. (1979): *Tecnología de la enseñanza.* Barcelona. Labor, 4.ª ed.

SMITH, A. (1979): *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones.* Fondo de Cultura Económica. Madrid.

STEINBERG, I. S. (1980): *Behaviorism and schooling.* Oxford. Martin Robertson.

SUBIRATS, M. (1985): «Niños y niñas en la escuela: Una exploración de los códigos de género actuales», *Educación y Sociedad,* n.º 4, pp. 91-100.

TAYLOR, F. W. (1970): *Management científico.* Barcelona. Oikos-Tau.

TAYLOR, Ph. H. (Ed.) (1986): *Recent developments in curriculum studies.* Windsor. NFER-NELSON Publishing.

THERBORN, G. (1987): *La ideología del poder y el poder de la ideología.* Madrid. Siglo XXI de España Editores.

TILQUIN, A. (1950): *Le behaviorisme. Origine et developpment de la psychologie de la réaction en Amerique.* París. Vrin.

TOLEDO GUIJARRO, J. M. (1983): «La formación cívica en la E.G.B. e ideología. *Educación y Sociedad.* 2, pp. 93-106.

TOMLINSON, P. y QUINTON, M. (Eds.) (1986): *Values across the curriculum.* Lewes. The Falmer Press.

TORRES SANTOMÉ, J. (1981): «A Intelexéncia, o Cociente Intelectual e o Médio», *O Ensino,* 1 (Marzo-Abril) pp. 35-42.

TORRES SANTOMÉ, J. (1987): «El curriculum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias» en ÁLVAREZ, a. (Comp.) *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica.* Madrid. Visor-MEC.

TORRES SANTOMÉ, J. (1988,a) «La educación infantil. Formación inicial». *Cuadernos de Pedagogía,* 161 (Julio-Agosto 1988) pp. 60-63.

TORRES SANTOMÉ, J. (1988,b) «O curriculum oculto da selecçâo e formaçâo do professorado para a Educaçâo Infantil e a Educaçâo Geral Básica» en PERALBO, M.; TORRES, J. y SÁNCHEZ, J. M. (1988) *I Simposium sobre el proceso de socialización.* Santiago. Servicio de publicacións e intercambio científico da Universidade de Santiago Compostela.

TORRES SANTOMÉ, J. (1989): «Libros de texto y control del curriculum». *Cuadernos de Pedagogía,* 168 (Marzo) pp. 50-55.

TORRES SANTOMÉ, J. (1989,b): «Formas de interiorización del poder en la escuela». En PANIAGUA, J. y SAN MARTÍN, A. (Eds.): *Diez años de educación en España (1978-1988).* Valencia. Centro de la UNED de Alzira y Diputación Provincial de Valencia, pp. 151-193.

TORT, M. (1977): *El cociente intelectual.* Madrid. Siglo XXI.

TYLER, R. W. (1977): *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires. Troquel, 2.ª ed.

VALLI, L. (1986): *Becoming clerical workers.* Boston. Routledge and Kegan Paul.
VARELA, J. y ÁLVAREZ-URIA, F. (1986): *Las redes de la psicología.* Madrid. Ediciones Libe tarias.
VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro.* Madrid. Servicio de Publicaci nes del Ministerio de Educación y Ciencia.
VOGEL, L. (1983): *Marxism and the oppression of women.* New Brunswick. Rutgers Un versity Press.
VULLIAMY, G. (1976): «What counts as school music» en WHITTY, G. y YOUNG, M. (Eds. *Explorations in the politics of school knowledge.* Driffield, Nafferton Books.
WALKER, S. y BARTON, L. (1983): *Gender, class and education.* Sussex, The Falmer Pres
WEXLER, Ph. (1987): *Social analysis of education. After the new sociology.* Londres. Rou tledge and Kegan Paul.
WHITTY, G. (1985): *Sociology and school knowledge. Curriculum theory, research and po litics.* Londres, Methuen and Co. Ltd.
WILLES, M. (1981): «Children Bocoming Pupils: a Study of Discourse in Nursery and Re cepcion Classes» en ADELMAN, C. (Ed.): *Uttering, muttering. Collecting, using and re porting talk for social and educational research.* Londres. Grant McIntyre Ltd., pp. 51-6
WILLIAMS, R. (1976): «Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory» en DALE, R ESLAND, G. y MACDONALD, M. (Eds.): Schooling and capitalism: A sociological reade Londres. Routledge and Kegan Paul, pp. 202-210.
WILLIAMS, J. (1979): Perspectives on the Multicultural Curriculum. *Social Science Tea cher,* Vol. 8, N.° 4.
WILLIS, P. (1983): *Learning to labour: how working class kids get working class jobs.* A dershot. Gower Publishing Co. Reimpr. (Trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar.* Madric Akal, 1988.)
WILSON, E. O. (1980): *Sociobiología: la nueva síntesis.* Barcelona. Omega.
WINNICOTT, D. W. (1981) *El proceso de maduración en el niño.* Barcelona. Laia, 3.ª ed
WOLPE, A. M. (1988): «Experience» an Analytical Framework: Does it Account for Girls Education?, en COLE, M. (Ed.): *Bowles and gintis revisited.* Lewes. The Falmer Press pp. 131-157.
YOUNG, M. y WHITTY, G. (1977): *Society, state and schooling.* Sussex, The Falmer Press
ZIMMERMAN, D. (1982): *La sélection non-verbale à l'école.* París. Les Éditions ESF.

La reflexión realizada hasta el presente acerca del *curriculum* oculto ha venido negando la posibilidad de que las instituciones escolares pudieran realmente influir en la mejora de las condiciones sociales, culturales y económicas de la comunidad y, por consiguiente, de los ciudadanos y ciudadanas que *pasan en ellas gran parte de su tiempo.*

No obstante, en estos momentos la investigación etnográfica y los marcos teóricos más adecuados nos permiten ver con mayor claridad lo que realmente sucede en el interior de los centros escolares. Esto nos facilita el reinterpretar cuanto allí acontece y subrayar las posibilidades de desarrollar prácticas educativas emancipadoras, comprometidas con la defensa de una sociedad más solidaria y democrática.

En esta obra se presentan nuevos puntos de vista e interpretaciones respecto a aquellas dimensiones del *curriculum* más difíciles de percibir, pero que están presentes, querámoslo o no, en toda intervención educativa.

El autor, a la vez que pretende avivar el interés y el debate sobre el *curriculum* oculto, subraya que es preciso descubrir el significado social de las experiencias escolares en las que se ven envueltos tanto los alumnos y alumnas como el propio profesorado. Los nuevos análisis del *curriculum* oculto ponen de relieve que la vida del colectivo estudiantil en los centros educativos no se caracteriza por un sometimiento sin más a los dictados de las normas, tareas y significados que les imponen sus docentes. Los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete.

Colección: **Pedagogía**

9 788471 123510 00000

ISBN 84-7112-351-7

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid